

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**E A CRIANÇA? COMO É QUE ELA SE SENTE?:  
REPRESENTAÇÕES MATEERNAS, SINTOMATOLOGIA  
ANSIOSA E MEDOS, EM CRIANÇAS DE IDADE DE  
LATÊNCIA**

**Louise Anne Dubé**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica)**

**2016**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**E A CRIANÇA? COMO É QUE ELA SE SENTE?:  
REPRESENTAÇÕES MATEERNAS, SINTOMATOLOGIA  
ANSIOSA E MEDOS, EM CRIANÇAS DE IDADE DE  
LATÊNCIA**

**Louise Anne Dubé**

**Dissertação, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Sofia de Medina Silva**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde / Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica)**

**2016**

*Nota.* A presente dissertação foi escrita de acordo com a grafia anterior ao acordo ortográfico de 1990.

*De facto, conheço com, através de e pelo afecto.  
Penso em função do que sinto, desejo e espero ou receio e evito. (...)  
Penso porque existo.  
E contiundo pensando porque estou em relação com os outros; sobretudo porque  
amo – alguém, sempre alguém;  
só a mim, cansava-me depressa – e deixaria de pensar.*

(Coimbra de Matos, 1996)

## AGRADECIMENTOS

*À Professora Doutora Ana Sofia Medina* por ter aceite começar esta viagem comigo e conosco, levando à formação de uma força de trabalho e de uma equipa a partir de uma mesma pulsão epistemofílica em comum. Obrigada pela disponibilidade, pela atenção e pela escuta; pela gentileza e compreensão, por nos ter dado sempre a mão; e pela partilha de conhecimentos, que me fez apaixonar pelo *pathos*, e de saber e palavras, que me fez amar o *psycho*.

*À Professora Doutora Orlanda Cruz*, que permitiu o acesso às representações internas das crianças, um muito obrigada pelo seu tempo, pelo treino e ensino. *Às Escolas, Pais e Crianças* que possibilitaram este trabalho e nos deram a conhecer as suas preocupações, dúvidas e inquietações. Ao *Valter* que nos trouxe e levou até aos meninos e meninas, tendo sido uma ajuda preciosa para a investigação.

*À Mariana* minha colega e companheira nesta jornada, aventura e caminho sem fim, que se termina com perguntas no ar, pontas soltas por atar e laços de ternura de uma caminhada que não termina aqui. Obrigada pela partilha e pela “mãozinha”, olha que isto está apenas a começar.

*A Maman & Papa*, toujours là pour moi. En tout petit ou en grand, tout près ou un peu loin. Vous m’avez donné les piliers pour que je sois qui je suis, qui je dois être et qui je veux être, tout en me donnant la main pour que j’y arrive jusqu’ici et bien plus loin. Merci d’être là, à côté de moi et toujours prête à me laisser pleurer dans tes bras ou à me faire sourire avec ta douceur. Et merci de m’aider à penser, à écrire et à rigoler, en regardant les étoiles et en te sentant, même de loin.

*A ma famille Dubé & Couvreur*, toujours dans mon cœur et qui me laisse sans angoisse, sans peurs, parce qu’il y a toujours un chez nous au milieu des bois et entre tes bras. Merci à *Janou*, ensemble on a bien grandi, entre le soleil et le ciel gris. Et merci à *Nènès*, à *Sophie* et à *Camille*, parce qu’un jour avec vous, c’est encore mieux d’être fou.

Obrigada à *família*. À mais recente e à mais antiga, ao bem que me fazem e que nos  
traz ser, estudar, fazer e criar, rir, parar, chorar e estar...  
... porque sozinhos não teríamos conseguido.

À *Mana* pela telepatia e à *Madrinha* pelo miminho.  
Pelas noites fora e dias dentro, palavras soltas e conversas pesadas, porque quando eu  
me perdia, vocês me deram o que eu pedia.

À *Neves* por seres quem és, companheira de viagens, cansada e nevoeiro denso;  
porque temos de “ser firme a procurar” e ir para diante. Obrigada pelas promessas de Verão,  
pelo tempo a duvidar, e pelo calor de um povo irmão. Já sabes, há-de vir sempre um novo dia  
para escrevermos outra trama.

Aos *do Costume*, pelas conversas, gargalhadas e terapia de grupo;  
aos *mais velhos e distantes*, mas sempre presentes e em mente, na alma e coração;  
a *todos os restantes amigos*, pelos sorrisos, abraços e ajudas constantes, sejam à  
última da hora ou ainda agora.

Ajudaram muito mais do que aquilo que vêem e possibilitaram que a saudade  
voltasse, em Lisboa, onde tudo se criou e há-de continuar, sendo o *chez moi* mais iluminado.

## RESUMO

As representações maternas constituem um dos pilares do mundo interno e da matriz de relações interpessoais de cada pessoa. Vários estudos têm sido realizados a partir de narrativas infantis com vista a aceder às representações internas da criança. Porém, poucos se têm interessado nas crianças em idade escolar, mesmo apesar da crescente afluência desta população a serviços de Psicologia Clínica. O presente estudo procurou observar como é que crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos, sentiam e representavam a figura materna em situações de afecto e disciplina, a partir da Entrevista de Avaliação das Representações das Crianças acerca das Figuras Parentais [EARCFP] (Custódio & Cruz, 2008). Analisaram-se as narrativas obtidas sobre as situações relacionais mãe-criança e como é que a percepção da criança da mãe se correlacionava com a(s) sua(s) ansiedade(s) e medo(s), recolhidos a partir de um questionário de ansiedade (SCARED-R) e um inventário de medos (FSSC-R). Verificaram-se diferenças significativas entre as representações maternas conforme o tipo de situação apresentada, mas também consoante o género e o facto serem filhas de pais juntos ou de pais separados. As correlações encontradas entre a ansiedade e o medo elicitado e as categorias representacionais associadas, podem explicar-se à luz de factores subjectivos da própria relação mãe-filho/mãe-filha, enquanto mediadores da regulação emocional e da experiência ansiosa na criança em idade de latência. Por fim, o cruzamento destes dados com amostras clínicas, problemáticas análogas e específicas da infância e outras dimensões subjectivas da parentalidade é essencial para uma maior e melhor compreensão do mundo interno afectivo infantil, especialmente devido ao potencial clínico e rico dos dados recolhidos sobre representações internas maternas.

*Palavras-chave:* representações maternas, ansiedade, medos, narrativas, período de latência.

## ABSTRACT

The maternal representations are one of the main stones of the internal world and interpersonal relationship matrix of each person. The literature shows how narratives have been useful in order to access internal representations in children. However, studies with school-age children, despite the increasing affluence of this kids to Clinical Psychology services. This study looks to how children, from 8 to 10 years old, feel and represent their maternal figure in affective and disciplinary daily situations, through the Interview for the Evaluation of the Representations of Children regarding their Parental Figures [EARCFP], (Custório & Cruz, 2008). The collected narratives about the mother-child relationship situations were examined to explore how the child's perception of the mother was related with his or her anxieties and fears, assessed by an anxiety questionnaire (SCARED-R) and a fear inventory (FSSC-R). Results suggest that the thematic situation presented impacts maternal representations, but also the child's gender and if parents were together or not. The correlations that was found between the elicited anxieties and fears and the associated representations category can be understood in the light of subjective factors of the mother-son/mother-daughter relationship, that are running as mediators of the emotional regulation and anxiety experience in the latency-age child. Finally, stressing these data with clinical samples, similar psychological matters and specificities of the infancy period and others subjective dimensions of parenting is needed so we can gain a larger and better understanding of the children affective internal world, specially due to the rich and clinical potential of these findings about maternal internal representations.

*Keywords:* maternal representations, anxiety, fears, narratives, latency stage.



## RÉSUMÉ

Les représentations maternelles sont un des piliers du monde interne et de la matrice des relations interpersonnelles de chacun. Plusieurs investigations ont étudié les narrations des enfants en vue d'accéder à leurs représentations internes, mais peu se sont intéressées aux enfants en âge scolaire, même si l'affluence de cette population aux services de psychologie clinique ne cesse d'augmenter. La présente étude explore comment des enfants, âgés de 8 à 10 ans, sentaient et représentaient la figure maternelle en situation d'affection et de discipline, à travers l'Interview d'Évaluation des Représentations des Enfants sur les Figures Parentales [EARCFP] (Custódio & Cruz, 2008). Les narrations des enfants sur les situations relationnelles mère-enfant, ont permis d'analyser les relations entre la perception que l'enfant a de la mère et ses anxiétés et ses peurs, obtenues à l'aide du questionnaire de l'anxiété (SCARED-R) et de l'inventaire des peurs (FSSC-R). Des différences significatives des représentations maternelles sont apparues suivant le type de situation présentée mais aussi selon le genre de l'enfant et si les parents étaient séparés ou pas. Les corrélations rencontrées entre l'anxiété et la peur exprimée et les catégories de représentations associées s'expliquent à la lumière de facteurs subjectifs de la propre relation mère-fils/mère-fille, comme médiateurs de la régulation émotionnelle et de l'expérience anxieuse des enfants en âge de latence. Enfin, vu le riche potentiel clinique des données obtenues sur les représentations internes maternelles, le croisement des résultats avec d'autres échantillons cliniques, problématiques analogues et spécifiques à l'enfance et dimensions subjectives de la parentalité, paraît essentiel pour une meilleur et plus grande compréhension du monde interne affectif de l'enfant.

*Mots-clés:* représentations maternelles, anxiété, peurs, narrations, âge de latence.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
<b>O conceito de representação interna .....</b>	<b>3</b>
A emergência da representação interna. ....	4
A representação interna da mãe. ....	5
O acesso à representação da figura materna através da narrativa. ....	7
<b>A criança em idade de latência .....</b>	<b>10</b>
<b>A ansiedade e os medos .....</b>	<b>14</b>
A linha desenvolvimentista da ansiedade e do medo. ....	15
O medo, a ansiedade e o mundo interno do indivíduo. ....	18
<b>OBJECTIVOS.....</b>	<b>20</b>
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>21</b>
<b>Participantes.....</b>	<b>21</b>
<b>Instrumentos.....</b>	<b>21</b>
Questionário de Dados Sócio-Demográficos.....	21
Entrevista de Avaliação das Representações das Crianças acerca das Figuras Parentais [EARCFP].....	22
Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders - Revised version [SCARED-R]. .....	23
Fear Survey Schedule for Children - Revised [FSSC-R]. ....	25
<b>Procedimento.....</b>	<b>25</b>
Recolha de Dados. ....	25
Processo de Codificação das Narrativas. ....	26
Análise dos Dados. ....	27
<b>RESULTADOS .....</b>	<b>28</b>
<b>Análise de frequências e medidas de tendência central das variáveis da EARCFP, do     SCARED-R e do FSSC-R.....</b>	<b>28</b>
<b>Análise da sintomatologia ansiosa e dos medos, em função das variáveis <i>sexo</i> e     <i>organização do agregado familiar</i> das crianças.....</b>	<b>30</b>
<b>Análise das representações maternas a partir das categorias da EARCFP .....</b>	<b>30</b>
Intercorrelações entre as categorias de resposta da EARCFP. ....	30
Análise das histórias por tema dominante da EARCFP. ....	31
<b>Correlações entre as representações maternas e a sintomatologia ansiosa e os medos...33</b>	

Correlações em função da variável <i>sexo</i> , nas situações afectivas.....	33
Correlações em função da variável <i>sexo</i> , nas situações disciplinares.....	34
Correlações em função da variável <i>organização do agregado familiar</i> , nas situações afectivas. ....	34
Correlações em função da variável <i>organização do agregado familiar</i> , nas situações disciplinares. ....	35
<b>Correlações entre as coerências narrativas e emocionais das representações maternas e a sintomatologia ansiosa e os medos.....</b>	<b>39</b>
<b>Análise da variância e comparação de médias de sintomatologia ansiosa e medos, entre grupos da amostra formados a partir dos níveis de categorias de representação materna .....</b>	<b>39</b>
<b>DISCUSSÃO.....</b>	<b>42</b>
<b>As representações i maternas, a ansiedade e os medos, à luz da idade de latência.....</b>	<b>42</b>
<b>As representações maternas em situações afectivas e disciplinares .....</b>	<b>44</b>
Nas situações afectivas: A ansiedade, os medos e as representações maternas.....	45
Nas situações disciplinares: A ansiedade, os medos e as representações maternas.....	47
<b>O grau de representação interna materna e as especificidades da ansiedade e dos medos .....</b>	<b>49</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>55</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

	<i>Página</i>
Tabela 1. <i>Frequências e medidas de tendência central das variáveis obtidas através da EARCFP, com análise da sua distribuição através do teste de Kolmogorov-Smirnov (N = 40)</i>	30
Tabela 2. <i>Frequências e medidas de tendência central das variáveis obtidas através do SCARED-R, com análise da distribuição através do teste de Kolmogorov-Smirnov (N = 40)</i>	31
Tabela 3. <i>Frequências e medidas de tendência central das variáveis obtidas através do FSSC-R, com análise da distribuição através do teste de Kolmogorov-Smirnov (N = 40)</i>	31
Tabela 4. <i>Análise da diferenças entre as categorias das narrativas (EARCFP), consoante a temática dominante das histórias (afectivo ou disciplinar), a partir do teste T de Wilcoxon e respectivas médias das ordens, valores de Z, significância estatística e tamanho do efeito</i>	34
Tabela 5. <i>Correlações através do rho de Speraman entre os valores da escala global de ansiedade e da escala total de medos e as categorias da representação materna, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, das crianças filhas de pais separados (n = 13)</i>	38
Tabela 6. <i>Correlações através do rho de Speraman entre os valores nas subescalas de ansiedade e as categorias da representação materna, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, das crianças filhas de pais separados (n = 14)</i>	39
Tabela 7. <i>Correlações entre os valores nos factores de medo e as categorias da representação materna, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, nas crianças filhas de pais separados (n = 14)</i>	40

## ÍNDICE DE FIGURAS

	<i>Página</i>
<i>Figura 1.</i> Média de resultados na subescala de Fobia Social dos grupos formados a partir dos níveis de indução materna, nas narrativas referentes a situações disciplinares.	43
<i>Figura 2.</i> Média de resultados na subescala de Fobia Escolar dos grupos formados a partir dos níveis de aceitação materna, nas narrativas referentes a situações disciplinares.	43
<i>Figura 3.</i> Médias de resultados na subescala de Fobia Escolar dos grupos formados a partir dos níveis de rejeição materna, nas narrativas referentes a situações disciplinares.	43
<i>Figura 4.</i> Médias de resultados na subescala de Fobia Específica ao Sangue dos grupos formados a partir dos níveis de punição materna, nas narrativas referentes a situações disciplinares.	43

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – *Consentimento Informado entregue aos Encarregados de Educação*

APÊNDICE B – *Questionário de Dados Sócio-Demográfico*

APÊNDICE C – *Caderno de Aplicação dos Instrumentos*

APÊNDICE D – *Indicações para a Codificação da EARCFP: Sistema Ordinal*

*(Sousa, 2009)*

## **ANEXOS**

### **ANEXO A – Tabelas de Resultados**





## INTRODUÇÃO

Hoje em dia, as nossas expectativas e as da sociedade sobre as nossas crianças, especialmente a partir da entrada para a escola, têm vindo a modificar a linha que separa o nível considerado adaptativo e “normal” de *stress* e ansiedade, do grau em que estes estados se tornam críticos, desadaptativos e patológicos. Apesar do aumento de pedidos de ajuda por parte dos seus cuidadores nos últimos anos, a investigação tem-se concentrado mais nos períodos anteriores e posteriores à idade escolar, dita fase de latência, tendo em conta a quantidade de factores que influenciam o bom desenvolvimento do indivíduo nessas fases críticas. Porém, muitas vezes, é neste estado de aparente quietude que as crianças se destruturam ou mostram sinais de possível desadaptação no futuro, levando-nos a querer conhecer melhor o seu mundo interno e compreender o seu funcionamento, de forma a responder o melhor possível aos pedidos que são feitos ao Psicólogo.

A atenção da criança dirige-se para o meio extra-familiar e para a socialização com os outros, para a aquisição de competências e de um sentimento de mestria (Erikson, 1982), a partir dos vários contextos da sua vida e das suas relações interpessoais. A identidade está em plena co-construção, baseando-se na representação directa da experiência com o outro, mas também na sua simbolização e significação (Matos, 1996b).

Estudos empíricos têm apontado para as representações internas como uma variável a ter em consideração na prática clínica e verificado como a sua qualidade tem uma relação inversa com a severidade da psicopatologia (Medina, 2014). Alguns autores verificaram que a sintomatologia psiquiátrica aparece associada a diferentes características afectivas e graus estruturais da representação interna nos indivíduos (Procidano & Guinta, 1989, citado por Medina 2014) e, outros, as diferenças significativas entre tipos distintos de organização psíquica e o nível de integração da representação do *self* e do objecto (Diguer et al., 2014).

O nosso estudo procurou ouvir as crianças de idade de latência, dos 8 aos 10 anos, e compreender a representação interna que têm da mãe, figura principal de cuidados. A partir de histórias de cariz afectivo e disciplinar, procurámos observar como é que estas crianças organizam e constroem narrativas a partir da sua própria experiência de cuidados e relacionamento com a figura materna. Técnicas como a Entrevista de Avaliação das Representações das Crianças acerca das Figuras Parentais ([EARCFP], Custódio, 2005) têm tido um papel importante na investigação sobre as experiências do contexto familiar da criança, as suas competências sociais e a regulação emocional (Custódio & Cruz, 2008).

Com vista a entender melhor uma das problemáticas mais encontradas nas clínicas de Psicologia, recorreu-se a mais dois questionários que permitiam averiguar a sintomatologia

ansiosa (Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders – Revised version [SCARED-R], Pereira & Barros, 2010) e os medos (Fear Survey Schedule for Children – Revised [FSSC-R], Dias & Gonçalves, 1999) em crianças de idade de latência. Assim, esperava-se encontrar relações de interesse entre este tipo de afectividade negativa e as representações internas maternas das crianças, de forma a verificar o impacto que podem ter na intervenção em contextos clínicos, mas, também, na adaptação e no dia-a-dia da criança.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### O conceito de representação interna

“O Homem é um animal social, vincular, relacional” (p. 205, Matos, 1996), que usa o apego como fonte de conforto, segurança e conservação de si mesmo. Por outro lado, “é um explorador nato e um aventureiro imaginativo” (p. 205, Matos, 1996), estabelecendo a sua identidade, afirmação pessoal e assertividade, através da sua experiência, única, mas social. Quer seja na formação intrapsíquica do mundo psíquico (Freud, 1938, citado por Nichols, 2009), na regulação interna do próprio (Hartmann & Loewenstein, 1962, citado por Nichols, 2009), na formação de fantasias (Klein, 1949, citado por Nichols, 2009) e da personalidade (Sullivan, 1953, citado por Nichols, 2009), o impacto das relações interpessoais e da sua internalização na nossa vida interna e externa é fascinante, estendendo-se por todos os campos do desenvolvimento humano.

No mundo da Psicologia, as teorias de relações de objecto têm fortemente investigado as nossas relações com os outros ao longo do último século e podemos encontrar uma ideia que é comum a todos os autores. Estes assumem que desde muito cedo, há a internalização das relações e interações do *self* com os objectos do mundo externo, sob forma de representação mental. Estas representações estão, portanto, carregadas de informação cognitiva, afectiva e experiencial sobre cada constituinte do processo: o *self*, os objectos e a interação em si (Diguer et al., 2004).

Parcialmente conscientes e parcialmente inconscientes, estas representações definem a nossa identidade e organizam as nossas vivências e experiências relacionais (Blatt et al., 1991; Jacobson, 1964; citado por Diguer et al., 2004). Consoante a abordagem teórica em questão, podemos encontrá-las sob variados nomes, enquanto esquemas cognitivo-afectivos, na teoria de relações de objecto, ou como são exemplo os modelos internos explícitos na teoria de vinculação (*internal working models*) (Diguer et al., 2004).

Independentemente destas diferenças, referímo-nos a *representação interna* quando estamos perante um modelo compreensivo e coerente do mundo, dos outros e do *self* no mundo, de um mesmo indivíduo que integrou e internalizou o objecto representado num modelo interno global maior (Sommerhoff, 1990). Podemos falar de representações específicas e de objectos externos, mas também de objectos ausentes, eventos, situações ou experiências subjectivas, que foram introjectadas a partir da percepção da pessoa do seu ambiente e, assim, constitui o seu mundo interno (Sommerhoff, 1990).

### **A emergência da representação interna.**

Há uma vasta literatura sobre a natureza do processo representacional e que parece apontar para uma capacidade de representação pré-simbólica e que antecede a emergência simbólica das representações em si (Beebe & Lachmann, 1988). No primeiro ano de vida, o sujeito já será capaz de reconhecer, ordenar e guardar informações sobre padrões de interação disponíveis e recorrentes no seu meio ambiente, permitindo-lhe organizar um “mundo representacional” ainda antes de ser capaz de o simbolizar (Beebe & Lachmann, 1988). Estas primeiras representações emergem, portanto, do processo diádico relacional e das estruturas de interação da acção do *self* em relação com a acção do objecto, verificando-se uma construção simultânea do *self* e do objecto, propriamente dito (Beebe & Lachmann, 1988).

Com base na teoria de Piaget sobre a formação de esquemas mentais, também Stern (1992) dá ênfase à experiência motora e à experiência sensorial na relação do indivíduo com o objecto inanimado e acrescenta a experiência afectiva do bebé, aquando da sua relação com o outro. Segundo o mesmo autor, a representação da pessoa constituir-se-á a partir do estabelecimento de uma rede formada pelas várias unidades básicas sensoriais-motoras-afectivas, das experiências interpessoais do indivíduo com a pessoa. Esta “rede de representações” pressupõe, então, uma interação entre presente e passado, em que a “história da relação” terá efeito sobre cada nova interação interpessoal e, da mesma forma, as novas interações poderão ter repercussões nesta “história” (Stern, 1992).

Neste sentido, podemos considerar que o nosso mundo será composto por três tipos de representações mentais: a representação do *self*, a representação do objecto e a representação da interacção da primeira com a segunda (Goodman, 2005). Dentro da investigação empírica sobre a avaliação das representações internas do indivíduo, os estudos de Sidney Blatt e colegas (Auerbach & Blatt, 2002; Blatt et al., 1992, Diamond, Blatt, Stayner, & Kaslow, 1992, citado por Goodman, 2009) evidenciaram três componentes das representações do *self* e do objecto: o nível conceptual (coesão, elaboração e integração geral da representação mental), os atributos classificáveis (componente afectiva e relacional) e a diferenciação-relacional. Através do seu sistema de classificação, verificaram que as representações se organizavam de forma hierárquica na mente dos sujeitos, partindo de uma descrição centrada em características de ordem física, passando por comportamentos típicos e, nos níveis mais elevados, chegando às características psicológicas intrínsecas, tais como, valores e a intersubjectividade afectiva (Blatt, et al., 1992, citado por Goodman, 2009).

Como explicava Bowlby (1973), o modelo interno tem uma função adaptativa em que o sujeito irá representar o outro a partir dos momentos e da relação estabelecida com ele,

activando esta representação e o conjunto de expectativas a ela associada quando necessário (Goodman, 2005). O sistema de vinculação, por exemplo, será assim integrado, activando expectativas de segurança, confiabilidade, estabilidade e disponibilidade emocional derivada das experiências passadas com o seu cuidador primário (Goodman, 2005).

As primeiras relações de objecto e a forma como constroem qualitativamente o mundo interno do indivíduo irão, pois, formar a matriz relacional sobre a qual nos apoiamos na construção das relações futuras que iremos experienciar (Medina, 2014). Porém, não devemos esquecer que, apesar de se centrarem na primeira relação passada do indivíduo, as suas representações internas são activadas a cada nova relação, tornando-se cada vez mais integradas, estruturadas e coerentes, consoante as experiências de ligação com os (novos) objectos, no presente (Medina, 2014).

### **A representação interna da mãe.**

Num primeiro momento da sua vida, o indivíduo passa por uma construção representacional e do seu mundo interno a partir do que o envolve, nomeadamente a partir da relação mais importante para ele: com a sua mãe (aqui definida como cuidador primário).

O papel que a mãe toma no desabrochar da vida mental do indivíduo é inquestionável. Verifica-se na necessidade primária de vinculação do bebé a um cuidador disponível, sensível e responsivo às suas necessidades psicofisiológicas (teoria da vinculação de Bowlby, 1958, e de Ainsworth, 1989, citado por Mazet & Houzel, 1994), apenas possível através de uma sintonização afectiva (termo de Stern) e de um ambiente em que o bebé se sinta seguro. Dando importância às funções maternas de *holding*, *handling* e *object presenting* descritas por Winnicott (1975), estas não se traduzem apenas em cuidados físicos, mas também numa atitude intuitiva, qualitativa e quantitativamente adequada da cuidadora ao seu filho.

Inicialmente, existe um estado de união tal com a mãe, que as sensações experienciadas pelo bebé dependem desta figura e da forma como ela irá efectuar a ligação entre o que o seu bebé sente e o significado que tem para ela (Anthanasios-Popesco, 2006). Numa primeira instância, podemos dizer que a mãe funciona como “segunda pele” do bebé (ideia de Bick e Anzieu, citado por Mazet & Houzel, 1994), numa função contentora e que pensa as sensações, angústias e sinais físicos e psíquicos deste.

Através da mãe, da sua capacidade de *rêverie* (Bion, 1962) e da transformação dos elementos sensoriais e impressões do bebé em elementos pensáveis, a partir de mecanismos de projecção, introjecção e identificação projectiva saudáveis, verifica-se, então, um acesso gradual do sujeito à organização psíquica e à capacidade de pensar (Klein, 1946; Bion, 1962;

Rosenfeld, 1971; Mazet & Houzel, 1994). Estes mecanismos psíquicos permitem que as experiências com a mãe, objecto externo, sejam progressivamente incorporadas e consolidadas num objecto interno que integra tanto os aspectos positivos, como os aspectos negativos, da sua relação com este (Klein, 1946).

Ao ser “adequada”, ou melhor, “suficientemente boa” (p. 495 Winnicott, 1956), a mãe permite ao seu filho experienciar as ameaças e angústias inerentes à própria existência e estabelecer um ego suficientemente forte para “continuar a ser” (p. 496 Winnicott, 1956), que suporta a frustração dos momentos de não-satisfação e em que a mãe não é perfeita. Será a partir das sequências experienciadas de frustração-satisfação que o bebé irá, progressivamente, passar de uma fase de ilusão onipotente para uma diferenciação dos limites do próprio e do outro, reconhecido posteriormente como a fonte de satisfação das suas necessidades (Mahler, 1967).

À tomada de consciência da separação do bebé da sua cuidadora, reconhecendo que esta também é dotada de um mundo interno próprio e diferente do seu, observa-se um “luto” pela perda da ligação fusional que unia a criança a este objecto externo, permitindo dar lugar à representação interna do objecto (Athanassiou-Popesco, 2006), neste caso, a mãe. Correspondente ao nascimento psíquico da pessoa enquanto indivíduo único e distinto, o processo de separação-individuação é considerado como um período crítico, podendo ser a linha condutora a um desenvolvimento saudável ou à emergência de psicopatologia (Mahler, 1967, 1972a, 1972b; Medina, 2014).

É um processo que implica a integração e diferenciação *self*-objecto (Diguer et al., 2004). A capacidade de diferenciação (descrito por Klein, Bick, Meltzer ou Bion) refere-se à manutenção das fronteiras entre as representações do *self* e do objecto, enquanto a integração (descrito por Mahler ou Winnicott) é o resultado complementar, de ligação dos aspectos positivos e negativos numa representação mental complexa e coerente do *self* e do objecto (Medina, 2014).

Ao evoluir por vários estádios sucessivos de desenvolvimento, desde o nível sensório-motor, passando pelo perceptual e icónico externo, até ao nível interno conceptual, a representação do objecto adquire uma estabilidade e continuidade cada vez maior na mente do indivíduo (Blatt, 2004, citado por Vitorino, 2014). Tal como Blatt (2004, citado por Medina, 2014) expõe, relação e representação são interdependentes, pois se a natureza das relações de objecto determina o nível de representações a que o indivíduo pode aceder, o estabelecimento de representações mais estáveis e diferenciadas é a base para experiências relacionais mais satisfatórias e organizadas.

### **O acesso à representação da figura materna através da narrativa.**

Sendo evidente a importância que as nossas representações internas têm na nossa vida interna e física, a literatura tem-se debruçado sobre elas e procurado compreender melhor o seu impacto à luz da teoria a que se refere.

Na sua revisão de literatura, Smith (1993) verificou que os investigadores pertencentes à teoria das relações de objecto baseam-se sobretudo em técnicas projectivas para avaliar as relações de objecto, procurando dar ênfase às características inconscientes das mesmas. Ainda assim, parece que os psicoterapeutas têm vindo a confiar cada vez mais em dados provenientes de instrumentos de auto-relato e de entrevistas (Smith, 1993).

Com base na teoria da vinculação de Bowlby (1969/1982, 1973, 1980, citado por Bretherton & Munholland, 2008) várias investigações centraram-se na qualidade dos padrões de vinculação entre pais-criança e na experiência da Situação Estranha (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978, citado por Bretherton & Munholland, 2008), procurando precursores dos tipos de vinculação ou predizer linhas de desenvolvimento do indivíduo (Bretherton & Munholland, 2008). Só posteriormente, um novo tipo de instrumentos, começou a avaliar as representações parentais associadas à relação de vinculação, nomeadamente com o Adult Attachment Interview ([AAI]; George, Kaplan, & Main, 1984, 1996, citado por Bretherton & Munholland, 2008) e a versão revista por Kaplan do Separation Anxiety Test ([SAT]; Main et al., 1985, citado por Bretherton & Munholland, 2008).

Diamond & Blatt (1994, citado por Goodman, 2005) defenderam que as noções de modelos internos de vinculação e de representações de objecto se cruzam, sendo quase idênticas, na forma como conceptualizam os esquemas internos cognitivo-afectivos que são o fundamento do mundo intrapsíquico, que por sua vez dá forma às relações interpessoais. No entanto, estudos como os de Geoff Goodman (2005) trazem evidências da existência de diferenças conceptuais, complementando-se mas estando organizadas em níveis de abstracção diferentes, sendo que a qualidade do modelo interno de vinculação dependeria da qualidade e complexidade da representação do *self* e da representação do objecto correspondentes.

As narrativas infantis têm-se revelado uma forma privilegiada de aceder às representações mentais das crianças sobre a sua interação com as figuras parentais. Seja numa forma de dar significado às experiências do dia-a-dia, numa psicoterapia para dar coerência à sua história de vida, o Homem liga a narrativa ao significado emocional que lhe dá e conta uma história que lhe faz sentido, a si próprio ou aos outros, podendo até co-construir novos significados a partir desta capacidade (Emde, 2003).

Baseado na terapia pelo jogo (Winnicott, 1971; Slade & Wolf, 1994, citado por Emde, 2003) e no uso de técnicas projectivas como o CAT (Bellak & Bellak, 1949, citado por Emde, 2003), as metodologias narrativas têm vindo a ser utilizadas por serem um meio de acesso privilegiado às representações mentais infantis nos diversos contextos e redes relacionais da sua vida (Sousa, 2009). Em estreita relação com a realidade sem, porém, constituírem reproduções dessa realidade (Hoodges, Steele, Hillman, & Henderson, 2003, citado por Sousa, 2009), as narrativas das crianças permitem-nos aceder à sua compreensão do mundo, aos seus sentimentos mais profundos e ao seu mundo representacional (Emde, 2003).

Para além do acesso às representações mentais, revemos o papel do *self* e dos outros na sua experiência, uma vez que as histórias costumam também envolver um enredo, um problema ou um conflito, e ser-se pedido a sua resolução (Labov & Waletzky, 1967; Bruner, 1986, citado por Emde, 2003). Sob forma verbal, o discurso também será acompanhado de um certo tom emocional e de uma coerência narrativa, a partir do qual o observador poderá retirar ainda mais informações sobre o mundo interno da criança.

A investigação tem, por isso, investido em instrumentos que utilizam inícios de histórias, no intuito de estimular a elaboração de narrativas e, assim, analisar a forma como as crianças representam a sua relação com as figuras parentais. Destacam-se alguns, como o MacArthur Story Stem Battery [MSSB], o Attachment Story Completion Task [ASCT] e o Manchester Child Attachment Story Task [MCAST] (Bretherton, Prentiss, & Ridgeway, 1990; Green, Stanley, Smith & Goldwyn, 2000; Solomon, George, & De Jong, 1995; Oppenheim et al., 1997, citado por Sousa, 2009).

Funcionando como catalisador, a história é apresentada à criança e pede-se para lhe dar uma continuação de forma a resolver o conflito subjacente, nomeadamente, na relação com os cuidadores (Laible, Torquati, Carlo, & Ontai, 2000; Sousa 2009). Assim, os inícios de história provocam a evocação dos esquemas representativos mentais, em que a criança acede às suas representações das relações familiares e da parentalidade para responder ao dilema apresentado, permitindo-nos também avaliar as suas competências de regulação emocional (Laible, et al., 2000). Para além disto, as narrativas podem reflectir o ponto de vista moral da criança, através da resolução de um conflito entre uma criança e uma figura significativa, como os seus pais, familiares ou amigos, no quotidiano (Emde, 2003).

O MSSB foi constituído pelo Narrative Work Group, por Emde & Wolf, aquando da MacArthur Research Network on Early Child Transitions (Bretherton & Oppenheim, 2003). Sendo uma bateria compreensiva de 13 inícios de histórias, estas tinham por temas: a



natureza da relação familiar (figura parental-criança; conflito conjugal ou entre pares; relação de vinculação figura parental-criança; tríade edipiana e outras tríades), princípio morais (o que pode ou não pode fazer); emoções de índole moral (culpa, vergonha e empatia) e competência (orgulho) (Sousa, 2009). Desenhada para crianças entre os 3 e os 7 anos de idade, o processo de codificação das narrativas incluía o conteúdo da história ou tema, a organização temática ou coerência, a expressão emocional e a interação com o entrevistador (Bretherton, 2003, citado por Sousa, 2009).

Com base nas histórias e questões do MSSB, Custódio e Cruz (2008) construíram e procuraram validar a sua Entrevista de Avaliação das Representações das Crianças em idade escolar acerca das Figuras Parentais [EARCFP]<sup>1</sup>. Nos primeiros trabalhos realizados, as representações das crianças foram estudadas à luz de características sociodemográficas como a idade, o sexo e o nível socioeconómico (Custódio & Cruz, 2008), com uma amostra de 59 crianças de 8 e 9 anos. Os resultados obtidos demonstraram uma ausência de diferenças estatisticamente significativas entre as representações infantis em função das variáveis sexo dos sujeitos e sexo dos pais, mas o nível de escolaridade das mães discriminou grandemente as respostas das crianças. Verificou-se, ainda, uma relação entre as representações das crianças dos pais enquanto figuras rejeitantes e figuras punitivas, e as suas habilidades sociais, problemas internalizados de comportamento (autocontrolo e asserção) e realização académica, avaliadas pelos professores. A análise intercorrelacional entre categorias apontou para uma consistência interna nas representações das crianças (Custódio & Cruz, 2008; Sousa, 2009; Vieira, 2009).

Posteriormente, Sousa (2009) e Vieira (2009), administraram a EARCFP a 22 crianças institucionalizadas e vítimas de maus-tratos, entre os 6 e os 12 anos. Por um lado, corroboraram-se os resultados e a similitude entre representações mentais, em função do sexo da figura parental e o sexo da criança. Por outro lado, encontrou-se uma associação positiva entre a representação de comportamentos disciplinares indutivos e a competência académica, cooperação e assertividade das crianças, avaliadas pelos técnicos das instituições. Num segundo estudo (Sousa & Cruz, 2016), verificaram ainda que as crianças maltratadas não apresentavam a associação entre as representações das figuras parentais e as competências sociais, observada em amostras não-clínicas. Isto parece sugerir, uma atribuição de diferentes

---

<sup>1</sup> A EARCFP é caracterizada será caracterizada com mais pormenor no capítulo dedicado à metodologia e à descrição dos instrumentos utilizados neste estudo realizado.

significados aos comportamentos parentais por parte de crianças com experiências de cuidados diferentes.

Com estes estudos, verifica-se a necessidade de aprofundamento sobre a forma como as crianças constroem, reconstróem e representam as suas experiências afectivas significativas (Sousa & Cruz, 2016). Sendo que a EARCFP permite a avaliação das representações das crianças acerca das figuras parentais, uma das direcções futuras propostas é a sua administração a problemáticas específicas, de forma a analisar a sua eficácia enquanto instrumento de despiste e no planeamento de intervenções em contextos educativos e clínicos (Custódio & Cruz, 2008).

### **A criança em idade de latência**

Apesar de, em 1983, Steinberg, Southern & Atchison realçarem a falta de investigação com crianças em idade de latência, nomeadamente acerca da natureza e qualidade da relação da mãe com os seus filhos, o mesmo continua a verificar-se nos dias de hoje, em que as representações da criança têm sido especialmente estudadas em idade pré-escolar e na adolescência (Custódio & Cruz, 2008). Sendo este o período de desenvolvimento em que os processos cognitivos e afectivos da criança permitem que as representações se tornem mais elaboradas e estáveis (Niec & Russ, 2002, citado por Custódio & Cruz, 2008), o nosso interesse pela criança em fase de latência e pelo estudo do seu mundo interno justifica-se tanto mais pelo facto de esta faixa etária ser tão referenciada para os serviços de psicologia e de saúde mental (Araújo et al., 2015).

Olhando para o desenvolvimento humano enquanto um *continuum*, tal como Jean Piaget, René Spitz, Anna Freud, Eric Erikson e Melanie Klein, por exemplo, defendiam com as suas teorias (Etchegoyen, 1993), a fase de latência parece relacionar-se mais com a resolução do medo e dos impulsos reparadores e afectuosos em direcção às figuras parentais. Estes impulsos expressam-se sob a capacidade da criança em comprometer-se com novas actividades, abrir-se para novos interesses e para relacionar-se com novas pessoas, preparando-se para a selecção exogâmica do objecto na fase da adolescência.

Uma vez ultrapassado o estágio que Erikson (1982a) denominou de *confiança básica*, espera-se que os sentimentos de segurança e afecto desenvolvidos no primeiro ano de vida possibilitam uma suficiente estabilidade emocional na criança e encarar as frustrações derivadas do “não” e da disciplina imposta pelos pais (Cruz, 2005).

Posteriormente, a maior autonomia e capacidade de afirmação pessoal da criança muda a sua relação com os seus cuidadores, pelo que os pais passam a assumir um papel

socializador de controlo e orientação dos seus comportamentos (Cruz, 2005). Isto ocorrerá quando na interação surgir um conflito de interesses entre a figura parental e a criança, nomeadamente entre as normas e valores afirmados pelos pais e os desejos e vontades do filho(a). Assim, estando num contexto disciplinar, chamamos de *técnicas disciplinares* aos comportamentos que os pais adoptam como resposta aos comportamentos da criança.

Depois de superada a angústia de castração, verifica-se a aceitação e internalização dos ideais parentais, das suas normas, regras e proibições e, com isto, a influência externa e cultural respectiva (Hagelin, 1980; Etchegoyen, 1993). A mudança na relação da criança com os seus pais, faz-se a partir da identificação com os mesmos, preservando a ligação afectiva e afastando os impulsos libidinais e hostis do drama edipiano para a área inconsciente, de forma defensiva. Surgem a repulsa, a vergonha, a moralidade (Freud, 1905, citado por Knight, 2014), com modificação nas demonstrações de amor, mais ao nível do afecto, da admiração, respeito e devoção pelo outro (Hagelin, 1980; Knight, 2014).

Com a expansão intelectual, a criança passa, então, para a *iniciatca* (Erikson, 1982a), que lhe permite começar a planear e realizar, com um objectivo ou, pelo contrário, ficar fixada na busca de metas impossíveis – nomeadamente a fixação no Complexo de Édipo descrito por Freud (Rabello & Passos, *s.d.*). Mas com a resolução do Complexo de Édipo e o decréscimo dos impulsos e fantasias sexuais, o interesse pelo futuro leva a criança a dedicar-se às tarefas, procurando mostrar *competência e habilidade*, sendo o prazer da realização que dá forças ao *ego* para este não regredir, seja por falta de ajuda ou por excesso de exigência (Rabello & Passos, *s.d.*; Erikson, 1982a.).

Já Anna Freud (1936, citado por Knight, 2014) sublinhava que é nesta altura que a criança parece dispor de todos os seus mecanismos de defesa psíquicos, ganhando um maior controlo sobre o seu ambiente e um maior sentido da realidade. Assim, mais especificamente, Sarnoff (1980) explora a forma como as estruturas do ego se organizam de duas maneiras típicas nestas idades, acompanhando a maturação da criança. Segundo ele, os “mecanismos de restrição” permitiriam moldar o *superego* e controlar os instintos do *Id*, enquanto a chamada “estrutura da latência” seria a base para a capacidade do *ego* em planear o futuro.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A falta de maturação física e a aceitação social levaria a criança a utilizar os mecanismos de defesa do *ego* a que já tem acesso (estes são a formação reactiva, a simbolização e a formação de fantasia, a repressão e certas defesas obsessivas) para libertar a energia mais primitiva e canalizá-la em padrões socialmente aceites. Agrupados sob o nome de “mecanismos de restrição”, estes moldam, então, a energia pulsional da criança a partir das expectativas parentais e das exigências sociais a que está exposta (Sarnoff, 1980). A “estrutura da latência”, por sua vez, seria a configuração de defesas na criança que permite a

Vários autores dividem a latência em fases consoante a rigidez do *superego* do indivíduo face aos impulsos infantis do *Id* (Bornstein, 1951; Williams, 1972; Becker, 1974; citado por Knight, 2014). Inicialmente, entre os 5 e os 7/8 anos de idade, o *ego* regrediria para um estágio pré-edipiano, sendo um período de transição e de adaptação às restrições do *superego*. Sentindo uma grande ambivalência perante os seus desejos e o *superego*, verifica-se uma grande tensão, ansiedade, em que é frequente haver alterações de humor e comportamentos regressivos (Colarusso, 1992).

No entanto, esta instância superegóica que parece formar-se a partir da interiorização das expectativas e regras que as figuras parentais têm sobre a criança, necessita também de internalizar sentimentos de amor e afecto provenientes destas mesmas relações primárias (Schafer, 1960, citado por Colarusso, 1992 e Knight 2014), para se tornar a fonte primordial de auto-estima do indivíduo que lhe permite aventurar-se mundo fora. É a aceitação da perda do objecto de amor e o consequente luto que a criança faz que permite uma internalização da estrutura superegóica de forma madura (Loewald, 1962, citado por Knight 2014) e vemos, aos poucos, o *ego* a ganhar maior coesão e controlo sobre o *Id* e este *superego*.

Vemos, então, o período dos 7 aos 9 anos que costuma ser, por si, um período de maior tranquilidade, devido à justa modificação na relação com as figuras parentais pela internalização do *superego* e repressão das demandas edipianas. A criança já não está constantemente preocupada com as suas fantasias perturbadoras e a rivalidade do Complexo de Édipo deu lugar à identificação e admiração pelo mesmo sexo (Colarusso, 1992). Esta é a chamada “idade de ouro” da infância, em que a maturação cognitiva e a emergência da sensação separada do *self*, paralelamente ao desenvolvimento total do *superego*, eleva a relação da criança com os pais a um nível mais “maturo” e agradável (Colarusso, 1992; Knight, 2014).

Portanto, podemos dizer que é na Latência que o indivíduo equilibra as três instâncias psíquicas que dão forma à sua maneira de pensar e agir. O balanceamento do *Id*, do *ego* e do *superego*, de maneira a que o princípio da realidade tenha mais peso que o princípio do prazer, sendo um dos principais objectivos desta fase de desenvolvimento na óptica de

---

expressão dos impulsos através da fantasia, sem sobrecarregar os “mecanismos de restrição”. Assim, reprimida a fantasia original, esta é fragmentada e cada parte é associada a um elemento novo, separado do significado original e não reconhecível quando se associam. Isto permite à criança organizar os símbolos numa série coerente e expressar fantasias manifestas da estrutura da latência, de forma a descarregar a energia da fantasia original sem se comprometer e dando lugar à calma e docilidade características desta fase que, por sua vez, lhe permitem “abrir a porta à educação e absorção da cultura” (Sarnoff, p. 290, 1980).

Williams (1972, citado por Knight, 2014). Livre de conflito, o *ego* torna-se mais capaz de tolerar a tensão, desenvolvendo métodos funcionais e seguros na manutenção da auto-estima, aumentando a estabilidade e diminuindo a ambivalência nas suas relações objectais e tornando possível a busca organizada da aprendizagem (Blos, 1985).

Acrescentando a isto a experiência social e cultural da resolução característica de cada fase de desenvolvimento infantil, a identidade cresce e dando um sentimento de humanidade e integração dos estádios do Eu (Erikson, 1982b). Como nos lembra Erikson (1982b), quando este sentimento se perde, a integridade pode transformar-se em desespero e desgosto, a generatividade em estagnação, a intimidade em isolamento e a identidade em difusão, revelando o conjunto de medos infantis subjacentes. A identidade do Eu precisa de estar ancorada ao património cultural para contrabalançar com a interiorização da desigualdade sentida entre a criança e os seus pais, característica do *superego* (Erikson, 1982b).

No entanto, com o pensamento simbólico (sonho, jogo, etc), a afectividade ligada às representações permite a conservação do “esquema de reacção” ao outro, verificando-se uma contínua assimilação entre as situações actuais e as situações passadas (Oliveira, 1991). O respeito deixa de ser unilateral e a moral heterónoma, passando a incluir a *vontade* da criança, enquanto regulação da energia e reversível, tal como as operações da razão, características da teoria de Piaget (Oliveira, 1991). Assim, a segunda infância passa a incluir o respeito mútuo e sentimentos morais característicos de uma moral de cooperação, verificando-se, sobretudo, a honestidade, a camaradagem e o sentimento de justiça (Oliveira, 1991).

Numa inquietação constante, o sujeito constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se, de forma a dar imortalidade simbólica à obra criada e a partir da cultura transmitida, sendo caracterizado como “animal ansioso”, em que a sua ansiedade é o estímulo para a criação (Matos, 1996b). Segundo o modelo da identidade de Coimbra de Matos (1996b), a sua construção faz-se e opera tanto a partir da representação directa e de um processo de extracção do outro para o próprio, como através da representação simbólica e significativa, através de um processo introjectivo-assimilativo.

Desde o momento em que se começa a formar até à sua (relativa) estruturação, a identidade vai mudando e transforma-se na relação, especialmente na “relação profunda com um objecto continente *bom entendedor e adequadamente responsivo*, não intrusivo, abafante ou projector, sem desejo nem memória ou compreensão *saturados*” (p. 223, Matos, 1996b).

## A ansiedade e os medos

O sofrimento interno na criança pode surgir sob diversas expressões, diferente segundo as suas características desenvolvimentistas, individuais e familiares.

Em primeiro lugar, devemos ter em consideração que a expressão e forma de comunicar o sofrimento é muito diferente da do adulto (Mazet & Houzel, 1983). Por vezes óbvia, através de manifestações ruidosas no meio ambiente e nas suas relações interpessoais, a criança pode fazer uso do seu corpo e agir estas dificuldades internas para o exterior, mostrando que alguma coisa não está bem. No entanto, nem todas as crianças conseguem encontrar um meio de expressão, podendo estar a esconder um sofrimento intenso por trás da sua inibição, passividade e “bom comportamento”, sendo mais difícil de se identificar (Mazet & Houzel, 1983). Isto remete para a comum ignorância dos adultos acerca do sofrimento na infância, não só dos que são pais, mas também dos profissionais de educação e de saúde, mantendo-a na sombra de uma imagem idealizada de felicidade desta fase de desenvolvimento (Mazet & Houzel, 1983).

Segundo a Rede de Referenciação Hospitalar de Psiquiatria da Infância e da Adolescência (Coordenação Nacional para a Saúde Mental & Administração Central do Sistema de Saúde [CNSM & ACSS]), 2010), a entrada para o meio escolar coincide com um aumento de queixas relacionadas no meio extra-familiar, entre as quais se registam as do foro ansioso e depressivo. No mesmo sentido, vários estudos epidemiológicos dos últimos anos permitem verificar uma prevalência de perturbações de ansiedade e de comportamento em crianças com 9/10 anos nos E.U.A. (NIMH, 1999; Costello et al., 2003, citado por CNSM & ACSS, 2010) e um aumento das mesmas ao longo do desenvolvimento e até aos 16 anos de idade (Green et al., 2004, citado por CNSM & ACSS, 2010).

Apesar de tanto os sintomas associados a perturbações de externalização como a perturbações de internalização<sup>3</sup> surgirem como o principal motivo de referenciação para as instituições de saúde, as perturbações de ansiedade apresentam uma elevada comorbilidade com outras problemáticas prevalentes, como a depressão (Marques-Teixeira, 2001; Crujo & Marques, 2009; CNSM & ACSS, 2010) e a perturbação hiperativa com défice de atenção (CNSM & ACSS, 2010; Santos, 2013).

---

<sup>3</sup> Sendo que os sintomas de internalização se referem à forma subjectiva ou física, sem associação necessária a uma manifestação comportamental (e.g. sintomas de ansiedade, depressão, retraimento ou manifestações somáticas) e os sintomas de externalização serão os que se manifestam a partir da acção motora e expressão comportamental tendo, por isso, normalmente um maior impacto negativo sobre o ambiente da criança (e.g. agressividade, *acting-out* e actos delinquentes) (Achenbach, 1991).

Paralelamente a isto, estudos realizados reagruparam a génese da ansiedade em factores etiológicos específicos (Muris, 2011) e confirmaram que se associa a outros desajustes nos domínios funcionais do indivíduo (Pine & Klein, 2008). Na sua revisão de literatura, Muris (2011) agrupa-os em 3 grupos, referindo-se especificamente às diferenças individuais na vulnerabilidade das crianças à ansiedade e ao medo, às variáveis familiares e parentais que jogam na origem e manutenção das perturbações ansiosas, e nos antecedentes e viés cognitivos dos indivíduos, subjacentes à manutenção da sua patologia ansiosa.

A perspectiva psicodinâmica defende que a angústia ou ansiedade será a base de toda a sintomatologia neste período de desenvolvimento, pelo que a canalização psicopatológica verificada resultará das estratégias que a criança utiliza para lidar com esta (Ajuriaguerra & Marcelli, 1989). O termo *angústia* terá sido introduzido pela primeira vez por Freud (1926), enquanto reacção automática e espontânea do indivíduo face a uma situação traumática e um afluxo de excitações múltiplas e incontroláveis (Laplanche & Pontalis, 1976). A *angústia do real* seria a adaptação do sujeito frente a uma ameaça externa real, no entanto inapropriada, possivelmente paralisante tal a excitação, quando se encontra numa situação de perigo desconhecido (Houzel, Emmanuelle, & Moggio, 2004).

Segundo Mazet & Houzel (1983), a sua definição é de um afecto doloroso relativamente a uma situação traumática actual ou na expectativa da sensação de perigo ligada a um objecto desconhecido. Este afecto relaciona-se, portanto, com o *medo* (lógico ou não) que podemos sentir face ao objecto externo sentido como perigoso, com a reacção de *susto* perante o objecto, e com a vertente somática e psíquica da angústia, normalmente denominada por *ansiedade* (Mazet & Houzel, 1983). Em todo o caso, verifica-se um gradiente comum entre *angústia*, *ansiedade* e *medo*, representado numa linha contínua entre a reacção de stress e o estado ansioso puramente fisiológico activado face ao estímulo, e a mentalização progressiva da conduta ansiosa, proveniente do fantasma e inconsciente (Ajuriaguerra & Marcelli, 1989).

### **A linha desenvolvimentista da ansiedade e do medo.**

Esta vivência negativa resume-se a um sentimento de perda ou separação, provocada pelo *ego* aquando do surgimento da ameaça e insegurança sentida, com causa conhecida, ou não (Mazet & Houzel, 1983; Houzel et al., 2004). Assim, a sua génese segue o desenvolvimento maturativo físico e psíquico do indivíduo, primeiro como uma angústia automática, ligada ao próprio instinto de sobrevivência, mas surgindo outros tipos de angústia que se diversificam face à progressiva necessidade de separação-individuação do objecto

primário (angústia de separação), da relação com o mesmo (medo da perda do amor do objecto), do complexo de Édipo (angústia de castração), do surgimento da instância superegógica e das regras sócio-morais (culpabilidade). (Freud, 1968; Ajuriaguerra & Marcelli, 1989; Houzel et al., 2004). Paralelamente a isto, verificam-se também a formação de mecanismos de defesa do *ego* contra esta angústia, segundo a maturação e capacidade de adaptação do indivíduo, permitindo-lhe, assim, evitar a situação de perigo assinalada (Ajuriaguerra & Marcelli, 1989; Houzel et al., 2004).

Já em 1968, Anna Freud salientava que o próprio desenvolvimento da criança e a sua condição de dependência do outro leva à frustração entre as tarefas desenvolvimentistas, necessidades e desejos pessoais e ao consequente sofrimento interno. Variando consoante o estágio em que o indivíduo se encontra, quantitativa e qualitativamente, a autora defende que o que é significativo é “apenas a capacidade do Eu em dominar a angústia”, determinando uma evolução adequada ou patológica do indivíduo (Freud, 1968). Com base nisto, vários autores que debruçaram-se sobre as angústias e medos típicos de cada fase do crescimento humano, procurando explicar a razão destes afectos universais, que também podem tomar contornos exagerados, por vezes incapacitantes e, por isso, desajustados (trabalhos de Spitz, Klein, Winnicott, Bowlby, e mais recentemente Engel, Sandler & Joffe, Widlocher).

O *medo* liga o afecto doloroso a um objecto existente e real, percebido-o (com razão ou não) como perigoso. Quando ocorre sistematicamente face ao mesmo objecto ou situação, há uma reacção intensa e ansiosa no indivíduo, consequente estratégia defensiva, e referimo-nos a uma *fobia* (Ajuriaguerra & Marcelli, 1989; Houzel et al., 2004).

Segundo a teoria psicodinâmica, a distinção entre as duas formas de ansiedade depende da elaboração inconsciente que a organiza, revertendo para a maturação do Eu e para as experiências passadas, para a educação e para as aprendizagens do indivíduo (Ajuriaguerra & Marcelli, 1989). Deste modo, tal como com a angústia, não existe uma diferenciação clara entre medos e fobias normais ou patológicas, uma vez que muitos medos aparecem (sempre) ao longo do crescimento e justificam-se segundo a fase em que a criança se encontra.

Decerto que são vários os factores que contribuem para o surgimento da patologia e, neste caso, de uma angústia, ansiedade ou medo tão intenso que é descrita como ataque de pânico ou perturbação de ansiedade. Este tipo de perturbações centra-se numa percepção excessiva e desajustada da situação ou objecto em causa e do seu potencial perigoso, como se fosse um “falso alarme” (conceito de Barlow, 2000, citado por Wolfe, 2005a). Esta ideia supõe um substrato genético de vulnerabilidade biológica comum a todos e que nos faz reagir de forma ansiosa ao stress eventual de uma situação negativa (Sanderson & Rego, 2000).



Ainda que a manifestação da ansiedade na criança seja variada, múltipla e mutável, dificultando a sua identificação nas várias idades, devemos tanto distinguir as manifestações pré e pós-verbais, uma vez que a aquisição da linguagem tem um grande impacto nas mesmas, como tentar perceber quais são de foro patológico ou apenas parte da expressão do desenvolvimento da criança (Mazet & Houzel, 1983; Ajuriaguerra & Marcelli, 1989). Quanto mais jovem for o sujeito, maior é o predomínio do somático e a exteriorização da sua ansiedade através do corpo e perturbações do sono, da alimentação, da esfera digestiva, entre outras, que com o agir e a passagem ao acto, sob as suas diversas formas, poderá manifestar crises mais agudas de ansiedade (Ajuriaguerra & Marcelli, 1989). Ainda assim, ao longo de toda a infância, encontramos sobretudo uma fixação somática, manifestando-se sob forma de preocupação constante sobre a saúde e doença, cansaço que impede o estudar, o brincar, a prática de desporto, e queixas e dores diversas localizadas (Ajuriaguerra & Marcelli, 1989).

Na manifestação dos medos parecem interagir vários factores a ter em consideração, nomeadamente: a emergência de um sentimento de individualidade a ser conservado; o clima familiar e como são os medos encarados pelas figuras cuidadoras que rodeiam a criança; a aprendizagem do estado afectivo predominante face à situação e/ou experiência vivida (Ajuriaguerra & Marcelli, 1989). Assim, é essencial diferenciar o tipo de medo ou fobia consoante o estágio de maturação do Eu, os mecanismos de defesa de que dispõe e a relação de dependência que o sujeito tem do meio, sendo que as suas consequências se opõem quando são fobias ditas arcaicas ou pré-genitais, ou quando são fobias edípicas (Ajuriaguerra & Marcelli, 1989).

Tão precoce quanto a angústia do 8º mês descrita por Spitz, verifica-se que os primeiros medos, medo do estranho e do escuro, evocam na criança uma sensação de perigo e de desamparo, quando se encontra sem a mãe para a acalmar. Os primeiros tipos de medos surgem, portanto, na relação mãe-bebé e na individuação progressiva que se vai estabelecendo, entre o Eu e o Outro, sendo necessário um trabalho psíquico de elaboração simbólica da realidade externa para se realizar a elaboração destas angústias e medos, típicos de uma organização psicótica (Ajuriaguerra & Marcelli, 1989).

A partir da segunda infância e da paralela aquisição de outros mecanismos mentais, a natureza dos objectos e situações fóbicas parece estender-se sem fim, incluindo fobias a animais, elementos naturais, locais urbanos, personagens reais ou míticas, situações específicas, médicas ou de doença e o contexto escolar. A partir da aquisição da capacidade de simbolização, a lista estende-se e o peso atribuído ao objecto ou situação fóbica irá depender dos mecanismos de recalque, sobre-determinação, contra-investimento e

benefícios eventuais secundários que a criança utiliza para lidar com a angústia interna (Ajuriaguerra & Marcelli, 1989). Isto é o que distingue primordialmente os medos psicóticos dos medos neuróticos, designados também por medos edipianos.

### **O medo, a ansiedade e o mundo interno do indivíduo.**

Ainda que os constructos de medo e ansiedade sejam frequentemente utilizados com o mesmo objectivo, a literatura tem verificado diferenças quando à sua manifestação, função e bases biológicas (Barlow, 2002, Craske, 2003, citado por Muris, 2007), identificando diferenças entre a sintomatologia característica da ansiedade e do medo através de análises factoriais (Chorpita, Albano, & Barlow, 1998; Muris, Schmidt, Merckelbach & Schouten, 2001; citado por Muris, 2007). Consequentemente, apesar da relação encontrada entre sintomas fóbicos, ansiosos e depressivos (Muris, Merckelbach, Mayer, & Meesters, 1998, citado por Muris, 2007) defendemos aqui que o afecto negativo é diferente por trás de cada tipo de perturbação, ou seja, quando é um *medo* ou quando é uma *perturbação da ansiedade* (Muris, 2007).

Quando nos encontramos perante uma pessoa com perturbação de ansiedade, a experiência ansiosa parece ir para além do sentimento de vulnerabilidade, incluindo também sentimentos de falta de controlo, falta de segurança e impotência, levando o sujeito a crer que é impossível prevenir a próxima experiência traumática, dolorosa ou humilhante de si mesmos (Wolfe, 2005b). Com vista a uma experiência ameaçadora do *self* (“*self-endangerment*”), vemos como certas representações do indivíduo se baseiam em memórias dolorosas de experiências passadas e como o indivíduo, implicitamente, teme tanto as emoções associadas a estas penosas visões do *self* (“*self-views*”), como a mensagem e significado pessoal, mais inconsciente, atribuído a estas visões adquiridas (Wolfe, 2005b).

Assim, apesar das pistas psicofisiológicas e cognitivas ansiosas despertarem esta sensação de perigo do *self*, Wolfe (2005b) defende que o que realmente subjaz à ansiedade são as “feridas do *self*” (“*self-wounds*”), estruturas aprendidas e interiorizadas através da memória da experiência auto-relacionada dolorosa e da sua generalização. Nas suas próprias palavras “As feridas do *self* não só limitam a própria vida emocional como também afectam profundamente o próprio comportamento.” (p. 107, Wolfe, 2005b).

Juntando isto ao facto do modelo interno dinâmico do indivíduo se basear nas representações mentais do *self*, do outro e correspondente meio envolvente, e na interação entre estas, voltamos a ver a importância das experiências e aquisições dos primeiros anos de vida e como estas vão ter um impacto profundo no desenvolvimento da pessoa. Estudos como

o Minnesota Study (Sroufe, Confino & Carlson, 2010) têm vindo a comprovar isto, incidindo na importância da relação de vinculação com os pais na vida emocional do indivíduo. Na mesma linha de desenvolvimento, várias teorias relacionam o tipo de vinculação estabelecida e o impacto das capacidades de regulação emocional dos pais no desenvolvimento psíquico do seu filho (Esbjörn, Bender, Reinholdt-Dunne, Munck & Ollendick, 2012). Paralelamente, a teoria de Fonagy et al. (2002) demonstra como as capacidades de mentalização e funcionamento reflexivo são essencialmente desenvolvidas numa relação favorável e de contingência com o cuidador primário, com implicações directas na regulação emocional e, consequentemente, na elaboração da ansiedade e do medo (Esbjörn et al., 2012).

Na sua revisão de literatura, Esbjörn e colegas (2012), verificaram que relações de vinculação inseguras, e sobretudo as do tipo ambivalente, parecem aumentar a vulnerabilidade das crianças para comportamentos ansiosos, especialmente em combinação com outros factores de risco, como episódios de vida negativos, que parecem ser determinantes para o desenvolvimento de níveis patológicos de ansiedade. Assim, os autores assumem que, tendo em conta que a dificuldade de regulação emocional estará ligada a um aumento de afecto negativo, uma vinculação de tipo insegura poderá mediar o desenvolvimento de perturbação ansiosa em crianças (Esbjörn et al., 2012). No entanto, através dos estudos realizados pelo Minnesota Study (Sroufe, 2005; citado por Esbjörn et al., 2012), a vinculação por si, não tem sido a melhor variável preditora de psicopatologia infantil quando se inclui a qualidade dos cuidados parentais. Assim, capacidades e comportamentos parentais específicos, tais como o funcionamento reflexivo ou a sobreprotecção e intrusão parental, parecem relacionar-se mais especificamente com a saúde mental da criança (Steele & Steele, 2008), nomeadamente afectando a vinculação segura e as capacidades de regulação emocional (Esbjörn et al., 2012).

Estes factores influenciadores do desenvolvimento de ansiedade infantil, também foram encontrados no modelo exemplificativo desenvolvido por Brumariu e Kerns (2010), que se baseia na existência de relações disfuncionais entre pais-filhos e práticas parentais de controlo e protecção excessivas, e posteriores viés cognitivos, dificuldades em lidar com emoções e percepções sobre si próprio. Assim, estudos empíricos, como são os de Muratori et al. (2003, citado por King, Muris & Ollendick, 2005,) também têm vindo a procurar elucidar o conflito interno por trás das perturbações do foro depressivo e ansioso nas crianças, e ligar a sintomatologia ao seu mundo representacional das figuras parentais, realçando-se melhorias significativas nos quadros clínicos das crianças quando se “cuidam” delas nesta óptica.

## OBJECTIVOS

Tendo como objectivo geral entender melhor as crianças que chegam diariamente à prática clínica psicológica com queixas do foro ansioso, procurámos compreender melhor as suas representações maternas internas e a forma como estas organizam a sua experiência. A partir da EARCFP, quisémos dar voz às crianças em idade de latência e ouvir as suas narrativas, observar a forma como estas reflectiam o seu mundo interno e como é que a mãe, cuidadora principal (re)conhecida, era representada na relação com o(a) filho(a) em situações diárias mas que reflectiam cuidados de natureza diferente.

Em primeiro lugar, esperava-se que as representações fossem estruturadas e coerentes, tendo em conta a fase de desenvolvimento dos participantes e, em princípio, não pertencerem a um grupo clínico. Por isso, explorou-se também como é que as características sociodemográficas poderiam influenciar tanto os tipos de representação materna e as suas categorias, como o tipo de ansiedade e a sua expressão através dos medos. Posteriormente, ainda que tenhamos seguido uma metodologia exploratória, surgiram algumas hipóteses que esperávamos confirmar, nomeadamente sobre as categorias representativas dos comportamentos maternos se associarem a diferentes níveis de ansiedade e de medo nas crianças entrevistadas. Também queríamos verificar se existiam diferenças nas representações maternas consoante o conteúdo da história apresentada, quando eram de teor afectivo ou de teor disciplinar, e observar que tipo de sintomatologia ansiosa e/ou que tipo de medo surgia associado.

As três hipóteses específicas que se colocaram, foram: a) as dimensões de aceitação e indução das representações maternas se associarem a níveis de ansiedade e medo mais baixos; b) dimensões mais elevadas de rejeição e punição nas representações maternas se correlacionarem positivamente com a ansiedade e o medo; c) a dimensão de ausência de confronto na representação materna se relacionar com mais ansiedade e/ou mais medo. Para além destas hipóteses mais gerais, esperava-se encontrar uma associação entre aspectos particulares da sintomatologia ansiosa e/ou dos medos e níveis diferentes nas categorias da representação materna. A partir da EARCFP poderia encontrar-se uma associação entre a representação e as subescalas dos inventários utilizados, dando-nos mais informações sobre determinados tipos de ansiedade e medos, mais ou menos primitivos.

Assim, e de uma forma geral, espera-se que o presente estudo contribua para a prática clínica do Psicólogo e para uma melhor compreensão da influência da qualidade da representação da mãe na expressão ansiosa, a partir do ponto de vista do próprio indivíduo, neste caso, a criança.

## **METODOLOGIA**

### **Participantes**

No total, participaram neste estudo 40 crianças, de forma voluntária e mediante consentimento informado dos pais. Sendo uma amostra por conveniência, o contacto com os participantes realizou-se através de duas escolas privadas da cidade de Lisboa e uma paróquia local de Camarate, na zona de Grande Lisboa. Relativamente às escolas, após aprovação do(a) director(a) das escolas, entregaram-se Consentimentos Informados (Apêndice A) às crianças das turmas indicadas para serem assinados pelos encarregados de educação e devolvidos às Professoras responsáveis. No caso da paróquia, os pais foram contactados directamente e o Consentimento Informado foi entregue e assinado antes da realização da entrevista individual com o seu educando.

Procurou-se que a amostra fosse composta por crianças em idade de latência, entre os 8 e os 10 anos inclusive ( $M = 9.5$  anos,  $DP = .69$ ), tendo resultado em 19 sujeitos do sexo feminino e 21 do sexo masculino (Quadro 1, Anexo A)

Cerca de 65% das crianças vivia com ambos os pais ( $n = 26$ ) e 14 crianças eram filhas de pais separados. Na maioria dos casos, as crianças filhas de pais separados viveram uma mudança de agregado familiar inicial (84,6%) e, paralelamente, mudança na continuidade da relação com a figura materna (69,2%) (Quadro 1 e 2, Anexo A).

Nestes subgrupos da amostra, a maioria das crianças vivia apenas com a mãe (35.7%) ou grande parte do tempo com a mãe (28.6%), havendo apenas 4 crianças que dividiam o tempo equitativamente entre as figuras parentais (28,6%) e uma criança filha de mãe viúva. Verificou-se ainda que quase metade destas crianças (46,2%) tinham acesso a outra figura feminina ou materna, possivelmente cuidadora, enquanto as restantes não tinham outra figura feminina ou materna disponível (Quadro 2, Anexo A).

### **Instrumentos**

#### **Questionário de Dados Sócio-Demográficos.**

Elaborou-se um pequeno questionário para se obterem alguns dados sócio-demográficos sobre a criança e o seu agregado familiar, antes de começar a entrevista. Sendo nosso objectivo estudar a representação materna na perspectiva da criança, procurámos recolher dados sobre a presença da mãe no agregado familiar, possíveis descontinuidades ou rupturas na relação mãe-filho e nos cuidados atribuídos à criança, bem como possíveis reconstruções familiares pós-separação que incluíssem novas figuras femininas com papel materno para a criança (Apêndice B).

Para além da idade, isto permitiu-nos conhecer melhor o tipo de crianças que constituíam a nossa amostra, permitindo-nos tecer futuras hipóteses sobre o impacto de alguma variável externa ao nosso estudo.

### **Entrevista de Avaliação das Representações das Crianças acerca das Figuras Parentais [EARCFP].**

A Entrevista semi-estruturada desenvolvida por Custódio & Cruz (2008) procura avaliar as representações parentais das crianças em idade escolar, enquanto figuras de afecto e disciplina. Com base no trabalho da MacArthur Research Network on Early Childhood Transitions e posterior MacArthur Story Stem Battery (Bretherton & Oppenheim, 2003; Bretherton, Oppenheim, Buchsbaum, Emde & the MacArthur Narrative Group, 1990), as autoras desenvolveram um instrumento português inspirado nesta metodologia de análise das representações das crianças a partir das suas narrativas, já tendo aferido a sua consistência e validade externa numa amostra de 59 crianças com 8 e 9 anos (Custódio & Cruz, 2008) e a sua validade interna e fiabilidade através de investigações com crianças institucionalizadas e não institucionalizadas (Vieira, 2009; Sousa 2009).

É constituída por 10 inícios de histórias que descrevem situações rotineiras de interação entre pais e filhos, existindo uma versão para a figura paterna e outra para a figura materna. As histórias incidem em conteúdos afectivos e disciplinares, dividindo-se por tema dominante. Verificam-se, portanto, 5 histórias de teor mais disciplinar, em que a criança protagonista tem um comportamento socialmente desadequado, e outras 5 de teor sobretudo afectivo, em que a criança é descrita numa situação de vulnerabilidade física e/ou emocional. Com vista a um maior envolvimento da criança entrevistada, o sexo da criança protagonista da história é adaptado à mesma.

Tendo em conta a extensão da entrevista, as características da amostra e o tempo limitado que se tinha com cada criança, resolveu-se utilizar-se apenas a versão materna da EARCFP e adaptá-la de forma a atender aos objectivos do estudo. Escolheram-se os inícios de história após uma análise do seu conteúdo, tendo em conta critérios como o tipo de relação procurada pela criança protagonista face à figura materna e as possíveis respostas que esta poderia providenciar, sejam estes cuidados mais ao nível relacional, físico ou afectivo-emocional, suficientemente próximos da realidade de qualquer criança. Para garantir que as dimensões em estudo se mantinham e não se iria perder a qualidade avaliativa do instrumento, procurou-se também o parecer da autora do instrumento e da orientadora

responsável. Com a sua aprovação, as 4 situações escolhidas, foram as Histórias 1 e 5, de teor disciplinar, e as Histórias 2 e 6, de teor afectivo (Quadro 3, Anexo A).

Respeitaram-se os procedimentos de administração, com alternância entre histórias disciplinares e afectivas e realização d um conjunto de perguntas à criança. Com vista a explorar o conteúdo (comportamento parental de afecto e comportamento parental disciplinar) e a estrutura da narrativa (coerência emocional e coerência narrativa), as questões são colocadas após o início da história organizando o discurso da criança (Apêndice C).

Para a codificação das narrativas, utilizou-se o sistema de codificação ordinal utilizado por Vieira (2009) e Sousa (2010). Atendendo aos objectivos do estudo, das 10 dimensões originais escolheram-se as dimensões que avaliavam o comportamento parental, nomeadamente Comportamentos Parentais de Afecto (Aceitação e Rejeição) e Comportamentos Parentais Disciplinares (Punição, Indução e Ausência de confronto), para avaliar o conteúdo das narrativas. Por outro lado, para avaliar a estrutura da narrativa recorreu-se apenas às dimensões Coerência Emocional e Coerência Narrativa. Em apêndice encontram-se as indicações em que as investigadoras se basearam para a codificação das entrevistas segundo o sistema ordinal, com descrição de cada categoria e exemplos das histórias de cada tipo (Sousa, 2009) (Apêndice D).

As subcategorias inseridas nos comportamentos parentais de afecto e disciplinares, não possuem, portanto, uma conotação necessariamente positiva e/ou negativa. Um comportamento disciplinar será a resposta parental à acção da criança, considerada negativa do ponto de vista social, moral ou convencional (Cruz, 2009). Da mesma forma, um comportamento afectivo traduz-se na forma como a figura parental reage quando o(a) filho(a) está numa situação de vulnerabilidade física ou emocional, como aceita ou rejeita a criança e o seu comportamento ou acção. Por sua vez, as dimensões estruturais de Coerência Emocional e Narrativa, permitem-nos observar o processo de resolução do conflito ou problema utilizado pela criança, subjacente à história em si, e as emoções que associa ao mesmo (Cruz & Custódio, 2008).

### **Screen for Child Anxiety Related Emocional Disorders - Revised version [SCARED-R].**

Para avaliar a sintomatologia ansiosa nos participantes, recorreu-se à versão portuguesa do questionário SCARED-R (versão original de Muris, Merckelbach, Schmidt & Mayer, 1999) de Pereira & Barros (2010).

Este instrumento foi inicialmente desenvolvido com amostras clínicas (Silva & Figueiredo, 2005), verificando-se uma validade discriminativa dos valores globais que permitem verificar a pertença ou não das crianças a um grupo clínico (Muris et al., 2000, citado por Macedo, 2011). A sua utilização tem sido vasta, tanto em crianças de população clínica, como com população normal, em diversos meios sócio-culturais (Su et al., 2008; Boyd, Ginsburg, Lambert, Cooley & Campbell, 2003; Wren et al., 2007; citado por Martin & Gosselin, 2012). Tendo com grande vantagem a avaliação multidimensional dos problemas de ansiedade em crianças e jovens, com base nos critérios do DSM-IV, e com possibilidade de complementar avaliações de diferentes informadores (pais e crianças) (Macedo, 2011). O questionário apresenta ainda correlações moderadas a elevadas com outros instrumentos de avaliação de ansiedade, como por exemplo, o FSSC-R (Muris et al., 1998, citado por Macedo 2011) também utilizado neste estudo.

Tendo como objectivo avaliar as dimensões emocionais relacionadas com a ansiedade na fase de latência, utilizou-se apenas a versão a ser respondida pela própria criança, excluindo-se a versão para os progenitores. O instrumento tem 69 itens e é aplicável a crianças e jovens dos 7 aos 17 anos.

Através de uma escala do tipo: 0 (nunca ou quase nunca), 1 (às vezes) e 2 (frequentemente); pediu-se às crianças que respondessem com que frequência experimentavam cada sintoma. As pontuações remetiam para uma dimensão específica da ansiedade e para uma pontuação global. Assim, obtivemos uma escala global da ansiedade e 7 subescalas específicas referentes à Perturbação de Pânico, Perturbação de Ansiedade Generalizada, Perturbação de Ansiedade de Separação, Fobia Social, Fobia à Escola, Fobia Específica, Perturbação Obsessivo-Compulsiva e Perturbação de Stress Pós-Traumático.

Os estudos realizados com a versão portuguesa do instrumento demonstram boas características psicométricas, nomeadamente níveis elevados de consistência interna, boa fiabilidade teste-reteste e validade discriminativa, ainda que algumas subescalas apresentem valores menos confiáveis (Pereira, Muris, Barros, Goes, Marques & Russo, 2014; Pereira, Barros, Mendonça, & Muris, 2013; Pereira, Barros, & Beato, 2013). Na presente amostra, aquando da análise da consistência interna, verificámos um coeficiente alpha de Cronbach de 0.86 para a escala global de ansiedade mas, no caso das subescalas de ansiedade, apenas as de Perturbação de Pânico e a Fobia Específica a Sangue apresentaram valores aceitáveis ( $\alpha \geq 0.70$ ). As restantes subescalas apresentaram valores de alpha que variavam entre 0.30 e 0.62, registando-se a Perturbação Obsessivo-Compulsiva e a Fobia Específica Situacional com os



valores menos favoráveis e a Perturbação de Ansiedade de Separação, a Perturbação de Stress Pós-traumático ( $\alpha = 0.61$ ) e a Fobia Social ( $\alpha = 0.62$ ), com valores mais elevados.

### **Fear Survey Schedule for Children - Revised [FSSC-R].**

De modo a estudar as manifestações particulares de ansiedade, expressas através dos medos, incluímos o questionário de auto-relato FSSC-R construído por Ollendick (1978) e traduzido e adaptado à população portuguesa por Dias & Gonçalves (1999). Tendo sido objecto de variadas traduções, este é um dos instrumentos mais utilizados na literatura científica sobre medos, especialmente numa exploração diferencial de medos normais e patológicos, tendo-se revelado como uma boa medida dos medos normais/desenvolvimentais infantis (Sampaio, Martins, Oliveira, 2007).

Neste sentido, apresentaram-se os 80 itens correspondentes, relativos a diferentes categorias de medos, e pediu-se às crianças que indicassem o grau de intensidade de medo que tinham, também a partir de uma escala de Likert, de 0 (“nenhum medo”) a 2 (“muito medo”). Para além das pontuações obtidas de remeterem para um resultado total de medo, também se discriminam 5 domínios distintos de medos: Medo de falhar e da crítica; Medo do perigo, morte e ferimentos; Medo do desconhecido; Medo de animais; Medo relacionados com actos médicos.

Os estudos de fidelidade do instrumento Dias & Gonçalves (1999) demonstraram um coeficiente alpha de Cronbach de 0.96, tendo a sua validade sido avaliada através de correlações com a ansiedade traço, através do STAIC c-2, ( $0.46, p \leq 0.001$ ) e uma análise factorial que resultou nos factores de medo acima descritos. No mesmo estudo, verificaram-se diferenças significativas nos valores totais de medo por género, em que as raparigas apresentaram resultados superiores do que os rapazes ( $t = -9.947, p < 0.01$ ).

Aquando da presente investigação, verificamos que os coeficientes alpha de Cronbach demonstravam uma boa consistência interna, tanto na escala total de medos ( $\alpha = 0.92$ ), como nos diversos factores de medo ( $\alpha$  entre 0.75 e 0.80).

## **Procedimento**

### **Recolha de Dados.**

Com vista a aumentar a amostra e a extensão da investigação, a recolha de dados realizou-se em conjunto com a colega Mariana Barata, responsável pela dissertação de mestrado “As representações maternas e a sintomatologia depressiva e as dimensões de culpa

e vergonha, nas crianças de idade de latência” também orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Sofia Medina (2016).

Assim sendo, foi possível aceder a 40 crianças no final do ano lectivo 2015-2016, juntando a entrevista EARCFP, comum às duas dissertações, e os instrumentos específicos de cada orientanda num único livrete apresentado à criança e preenchido em conjunto com ela. Cada entrevista teve uma duração média de 60 minutos, com algumas variações consoante as idiossincrasias e as características pessoais de cada criança. Realizaram-se todas individualmente, num espaço disponível da escola (biblioteca, sala de enfermagem ou de explicações) ou na sala atribuída pela paróquia.

Após a explicação do estudo e do objectivo da entrevista, com os devidos agradecimentos pela participação, recolhiam-se os dados sócio-demográficos e passava-se para a apresentação das histórias, anotando todas as respostas da criança de forma fidedigna no espaço correspondente. Depois apresentavam-se os questionários, lendo as instruções em voz alta e ajudando a criança a responder aos itens, acompanhando-a e lendo também os itens se necessário, a partir de um caderno de respostas exemplar à parte (Apêndice C).

### **Processo de Codificação das Narrativas.**

#### ***Período de Treino.***

Com o intuito de familiarização com o instrumento e o sistema de codificação das narrativas, realizou-se um período de treino em articulação com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orlanda Cruz. As duas investigadoras tiveram primeiro que analisar as narrativas de 6 crianças de um estudo anterior, ou seja, um total de 120 narrativas, incluindo as versões para a figura paterna e para a figura materna.

Em contacto com a Prof.<sup>a</sup> Orlanda Cruz, este treino inicial permitiu uniformizar e aperfeiçoar o processo de codificação. Assim, as dúvidas foram sendo esclarecidas ao longo do treino, permitindo uma maior sintonia da codificação das narrativas entre as cotadoras.

Aquando de desacordos nalguma dimensão ou narrativa, discutia-se o caso e o método de codificação utilizado para se chegar a acordo entre as investigadoras. Para além disto, quando necessário, recorria-se a um terceiro, também familiarizado com o sistema de codificação utilizado, de forma a decidir qual a codificação final a ser atribuída.

### ***Análise do Acordo Intercodificadores.***

Após a codificação das narrativas-exemplo durante o período de treino pelas investigadoras, de forma independente, calculou-se o acordo intercodificadores das narrativas através do cálculo do coeficiente de acordo ( $\text{n}^\circ \text{ de acordos entre catadores} / \text{n}^\circ \text{ de acordos} + \text{n}^\circ \text{ de desacordos}$ ).

Numa primeira fase, também se calculou o acordo intercodificadores nas dez categorias durante a fase de treino, comparando-se os valores atribuídos com as codificações realizadas originalmente pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Orlanda Cruz. Deste modo, puderam esclarecer-se novamente algumas discrepâncias entre as investigadoras e melhorar tanto o acordo intercodificadores, como o processo de codificação posterior.

Aquando do processo de codificação das narrativas recolhidas através da adaptação realizada da EARCFP, realizou-se o mesmo procedimento e cálculo de acordo intercodificadores a cada 40 narrativas, o que corresponde a 10 crianças. Deste modo, foi possível aumentar ainda mais o acordo intercodificadores, reduzindo-se também as dimensões analisadas como foi explicado anteriormente (Quadro 4, Anexo A).

Apesar do acordo intercodificadores não ter sido tão elevado como nos estudos de Vieira (2009) e Sousa (2010), realizou-se uma análise intensiva de cada caso de desacordo entre codificadores e atendeu-se a uma terceira opinião quando se mantinham dúvidas. Deste modo, pareceu-nos que o acordo final obtido satisfazia os critérios necessários para avançar para a análise dos dados.

### **Análise dos Dados.**

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas realizou-se com base no sistema de codificação elaborado por Custódio (2005), no entanto utilizaram-se as escalas ordinais definidas para cada categoria da EARCFP por Vieira (2009) e Sousa (2010). Isto porque esta análise permite incrementar a sensibilidade do instrumento à variabilidade interna de cada categoria.

Estes e os restantes dados obtidos através das entrevistas foram posteriormente submetidos a uma análise estatística exploratória, através do programa IBM SPSS Statistics, versão 23 para Macintosh.

## RESULTADOS

### **Análise de frequências e medidas de tendência central das variáveis da EARCFP, do SCARED-R e do FSSC-R**

Em primeiro lugar, verificaram-se os valores mínimos e máximos, a média, a média aparada a 5% e o desvio-padrão, de todas as variáveis obtidas a partir dos instrumentos utilizados (Tabela 1, 2 e 3). Para avaliar a distribuição das variáveis e a sua significância estatística, utilizou-se o teste de Kolmogorov-Smirnov ( $N = 40$ ) e, verificando-se que a maioria não tinha uma distribuição normal, optou-se pela utilização de métodos não-paramétricos para a subsequente análise estatística.

Tabela 1

*Frequências e medidas de tendência central das variáveis obtidas através da EARCFP, com análise da sua distribuição através do teste de Kolmogorov-Smirnov ( $N = 40$ )*

Variáveis EARCFP	Mín - Máx	Média	Média a 5%	DP	Kolmogorov-Smirnov	
					Statistic	Sig.
Aceitação	1 - 2.5	1.96	1.97	.304	.332	.000
Rejeição	1.5 - 3	1.97	1.95	.295	.208	.000
Punição	1 - 1.75	1.38	1.38	.196	.263	.000
Indução	1 - 3	1.55	1.51	.540	.212	.000
Ausência de Confronto	1 - 2.25	1.63	1.63	.358	.211	.000
Coerência Emocional	2 - 4	3.24	3.26	.442	.211	.000
Coerência Narrativa	1 - 4	3.10	3.15	.580	.252	.000

No geral, as narrativas das crianças entrevistadas apresentaram uma média a tender para os valores mais altos na maioria das categorias da EARCFP, excepto na Punição, que tendiam mais para o valor mais baixo (cotação de 1, numa escala de 1 a 3) (Tabela 1). As médias dos valores atribuídos à estrutura das narrativas, a partir da coerência emocional e narrativa das narrativas, revelam uma consistência positiva das respostas das crianças, verificando-se variedade de resposta nas narrativas ouvidas e confirmando-se uma coerência das representações em idade de latência.

As crianças da amostra apresentaram valores médios de ansiedade e de medo abaixo da média das escalas do SCARED-R e do FSSC-R, não revelando níveis clínicos de sintomatologia ansiosa ou de medos (Tabelas 2 e 3). Assim, confirmou-se que a amostra era representativa da população não-clínica geral de idade de latência.

Tabela 2

*Frequências e medidas de tendência central das variáveis obtidas através do SCARED-R, com análise da distribuição através do teste de Kolmogorov-Smirnov (N = 40)*

Variáveis SCARED-R	Mín - Máx	Média	Média a 5%	DP	Kolmogorov-Smirnov	
					Statistic	Sig.
Escala Global	32 - 91	57.10	56.69	15.023	.058	.200
Perturbação de Pânico	0 - 16	6.98	6.86	4.048	.112	.200
Pert. de Ans. Generalizada	5 - 15	9.72	9.69	3.004	.120	.148
Pert. de Ans. Separação	1 - 13	7.78	7.86	2.948	.161	.010
Fobia Social	2 - 14	7.23	7.17	2.815	.132	.077
Fobia Escolar	0 - 5	1.33	1.22	1.269	.351	.000
Fobia Esp. Situacional	0 - 7	3.08	3.03	1.927	.137	.058
Fobia Esp. Sangue	0 - 14	5.28	5.11	3.202	.136	.059
Fobia Esp. Animais	0 - 5	1.55	1.44	1.632	.207	.000
Pert. Obsessivo-Compulsiva	5 - 15	9.58	9.56	2.551	.116	.188
Pert. Stress Pós-Traumático	1 - 8	4.60	4.61	2.023	.133	.071

Tabela 3

*Frequências e medidas de tendência central das variáveis obtidas através do FSSC-R, com análise da distribuição através do teste de Kolmogorov-Smirnov (N = 40)*

Variáveis FSSC-R	Mín - Máx	Média	Média a 5%	DP	Kolmogorov-Smirnov	
					Statistic	Sig.
Escala Total	36 - 115	71.33	70.87	19.379	.062	.200
Medo de falhar e da crítica	1 - 27	16.73	17.00	5.392	.150	.025
Medo do perigo, morte ou ferimentos	10 - 46	32.77	33.08	7.249	.098	.200
Medo do desconhecido	1 - 24	9.48	9.22	6.097	.116	.194
Medo de animais	0 - 17	7.13	7.00	3.93	.162	.010
Medo de actos médicos	0 - 10	2.75	2.50	2.529	.155	.016

*Nota.* Excluiu-se um indivíduo para o medo do perigo, morte ou ferimentos, resultando num N = 39 para este factor.

### **Análise da sintomatologia ansiosa e dos medos, em função das variáveis sexo e organização do agregado familiar das crianças**

Realizou-se uma análise das diferenças entre os subgrupos da amostra, formados a partir das variáveis sócio-demográficas que as caracterizavam, nomeadamente, Rapazes vs Raparigas; e Crianças Filhas de Pais Juntos vs Crianças de Pais Separados. Para o mesmo, utilizou-se o teste não-paramétrico *U* de Mann-Whitney que, na evidência de diferenças significativas entre grupos, compara as medianas de cada subgrupo (Pallant, 2013).

Encontraram-se algumas diferenças significativas entre rapazes e raparigas, nomeadamente quanto à Perturbação de Ansiedade Generalizada ( $U = 115.0, z = -2.303, p = .021, d = .36$ ) e à Fobia Específica de Sangue ( $U = 116.5, z = -2.263, p = .024, d = .36$ ). Na primeira subescala os rapazes apresentaram resultados superiores ( $Mdn = 11$ ) comparativamente às raparigas ( $Mdn = 8$ ) e, na segunda subescala, as raparigas ( $Mdn = 7$ ) apresentaram valores mais elevados que os rapazes ( $Mdn = 4$ ) (Tabela 5, Anexo A).

Não se viram diferenças significativas entre os valores de medo do sexo masculino e feminino, apesar de haver uma diferença quase significativa, com um tamanho de efeito médio<sup>4</sup>, quanto ao medo do perigo, morte ou ferimentos ( $U = 123.0, z = -1.888, p = .059, d = .3$ ) em que as raparigas parecem ter mais medo do que os rapazes (Tabela 6, Anexo A).

Entre os grupos de crianças criados a partir da organização do agregado familiar, não se encontraram diferenças significativas nem nas escalas globais e totais, nem nas escalas de ansiedade específicas e factores de medos (Tabelas 7 e 8, Anexo A).

### **Análise das representações maternas a partir das categorias da EARCFP**

#### **Intercorrelações entre as categorias de resposta da EARCFP.**

Procurou-se verificar as correlações das respostas de cada categoria pertencente à EARCFP a partir do coeficiente *rho* de Spearman e verificou-se que todas elas se relacionavam com pelo menos outra categoria (Tabela 9, Anexo A).

A categoria representativa de aceitação materna mostrou uma correlação alta e inversa com as categorias de rejeição ( $r = -.516, p \leq 0.01$ ) e punição maternas ( $r = -.591, p \leq 0.01$ ) que, por sua vez, se correlacionavam positivamente entre elas ( $r = .517, p \leq 0.01$ ). A indução correlacionou-se negativamente também com a ausência de confronto ( $r = -.756, p \leq 0.01$ ), mostrando uma associação entre as representações mais indutivas e representações mais

---

<sup>4</sup> Segundo o critério de Cohen (1988), em que se verifica um efeito da estatística pequeno quando  $0.1 < d < 0.3$ , médio quando  $0.3 < d < 0.5$ , e alto quando  $d > 0.5$  (Pallant, 2009).

confrontativas da figura materna. Por fim, a coerência narrativa correlacionou-se de forma positiva com uma maior indução ( $r = .446, p \leq 0.01$ ) e maior coerência emocional ( $r = .536, p \leq 0.01$ ), e de forma inversa com a ausência de confronto ( $r = -.324, p \leq 0.05$ ), mostrando que narrativas mais coerentes se associavam a mais confronto da figura materna.

### **Análise das histórias por tema dominante da EARCFP.**

De modo a verificar se existiam diferenças significativas entre as narrativas construídas nas histórias que representavam situações afectivas e as histórias de situações disciplinares, utilizou-se o teste não-paramétrico *T* de Wilcoxon. Desenhado especialmente para ser utilizado com duas amostras ou condições emparelhadas, este teste converte os resultados obtidos, ordena-os e compara ambas as situações (Pallant, 2013; Sousa, 2010).

Verificou-se que existiam diferenças estatisticamente significativas entre as narrativas de cada tipo de história em quase todas as categorias da EARCFP, exceptuando a indução e a coerência emocional (ver Tabela 4). Ainda assim, tendo em conta o tamanho do efeito da estatística para cada valor de *Z* ( $d > .5$ ), podemos concluir que a representação da figura materna das crianças da amostra diferiu consoante a situação apresentada na história.

Só nas categorias rejeição e punição da EARCFP é que se observaram médias de ordem positivas, ou seja, em que as médias eram superiores nas situações disciplinares comparativamente aos valores obtidos nas mesmas categorias em situações afectivas. As restantes categorias mostraram médias superiores nas histórias de teor afectivo.

Face a estas evidências estatísticas e com o intuito de se compreenderem melhor estas diferenças, criaram-se 14 variáveis a partir das categorias da EARCFP, 7 para cada tipo de situação apresentada, que resultaram do cálculo da média obtida nas Histórias A e C (tema dominante afectivo) e nas Histórias B e D (tema dominante disciplinar).

Tabela 4

*Análise da diferenças entre as categorias das narrativas (EARCFP), consoante a temática dominante das histórias (afectivo ou disciplinar), a partir do teste T de Wilcoxon e respectivas médias das ordens, valores de Z, significância estatística e tamanho do efeito*

Categorias EARCFP	Média das Ordens		Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Tamanho do efeito (d)
	Positivas	Negativas			
Comportamentos Parentais de Afecto					
Aceitação	.00	19.50	- 5.478	.000**	.87
Rejeição	19.50	.00	- 5.418	.000**	.86
Comportamentos Parentais Disciplinares					
Punição	18.00	.00	- 5.332	.000**	.84
Indução	9.82	13.18	-.625	.532	.10
Ausência de Confronto	6.00	17.48	- 4.452	.000**	.70
Coerência Emocional	12.27	18.73	- 1.043	.297	.15
Coerência Narrativa	11.43	14.26	- 2.548	.011*	.40

*Notas.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$ .

\*\* Significativo para  $p \leq 0$ .



### **Correlações entre as representações maternas e a sintomatologia ansiosa e os medos**

Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre as categorias da EARCFP e os níveis gerais de ansiedade e de medo (Tabela 10, Anexo A), só se obtendo resultados quando se analisou as narrativas à luz das escalas específicas do SCARED-R e do FSSC-R. Foi assim que observámos a existência de correlações entre a Fobia Escolar e as categorias de aceitação e rejeição maternas, mas apenas nas situações disciplinares.

Contrariamente ao esperado, a aceitação associou-se a mais Fobia Escolar ( $r_s = .365, p = .021$ ) enquanto a rejeição materna se associou, de forma inversa, a menos Fobia Escolar ( $r_s = -.378, p = .016$ ) (Tabela 11, Anexo A). Da mesma forma, a pequena correlação positiva entre a ausência de confronto e o Medo do Desconhecido que se encontrou nas situações afectivas ( $r_s = -.383, p = .015$ ) não iam ao encontro das nossas hipóteses (Tabela 12, Anexo A).

#### **Correlações em função da variável sexo, nas situações afectivas.**

Nos rapazes da amostra, verificou-se uma correlação negativa entre a sua ansiedade geral e a categoria de indução materna ( $r_s = -.491, p = .028$ ) e uma correlação positiva entre os medos e a aceitação materna das suas narrativas ( $r_s = .519, p = .019$ ) (Tabela 13, Anexo A). De forma contraditória, isto demonstra um maior nível de indução materna associado a níveis mais baixos de ansiedade, mas uma maior aceitação materna associada a mais medo.

Olhando de mais perto para a ansiedade nos rapazes (Tabela 14, Anexo A), as correlações encontradas eram com tipos de fobia específica, em que a representação materna mais aceitante se ligava a mais Fobia ao Sangue ( $r_s = .444, p \leq .05$ ) e, de forma inversa, a figura materna rejeitante a menos Fobia a Animais ( $r_s = -.442, p \leq .05$ ).

No sexo feminino, a nossa atenção dirigiu-se primeiro para o de não ter sido possível obter qualquer correlação da ansiedade e dos medos com a categoria de punição materna, nas situações afectivas, porque não houve variância de resposta nas narrativas destas histórias e o nível de punição materna foi sempre codificado como “médio” (= 2).

Depois observou-se apenas uma correlação positiva nas meninas da amostra e que se relacionava de forma estatisticamente significativa com a Fobia Específica a Animais. Verificou-se que, contrariamente aos rapazes, o sexo feminino apresentava representações maternas mais rejeitantes nas suas narrativas, quando reportavam mais este tipo de fobia específica ( $r_s = .617, p \leq .01$ ) (Tabela 17, Anexo A).

Não se observaram correlações entre as categorias representacionais da figura materna nas situações afectivas das EARCFP e os factores específicos de medo do FSSC-R, nem nos rapazes (Tabela 15, Anexo A), nem nas raparigas (Tabela 18, Anexo A). Realça-se,

também, que as raparigas não apresentaram correlações entre as categorias de representação materna e a escala global de ansiedade e a escala total de medo, em ambas as temáticas das histórias da EARCFP (Tabela 16, Anexo A).

### **Correlações em função da variável *sexo*, nas situações disciplinares.**

Nos rapazes, a sintomatologia ansiosa com mais correlações com as suas narrativas disciplinares foi a Fobia Escolar (Tabela 14, Anexo A), que se associou fortemente a níveis mais altos de aceitação ( $r_s = .635, p \leq .01$ ) e de indução da figura materna ( $r_s = .438, p \leq .05$ ). Mais surpreendente ainda, foi verificar que os níveis de punição também se correlacionaram com a Fobia Escolar, mas de forma negativa ( $r_s = -.479, p \leq .05$ ). Assim, nestas situações, os rapazes apresentavam mais Fobia Escolar quando a mãe era representada como mais aceitante, mais indutiva e/ou menos punitiva, o que refutou completamente as nossas hipóteses relativamente à ansiedade e às categorias maternas específicas.

Para além destas correlações, verificou-se uma outra associação forte e negativa entre os níveis mais altos de punição materna e sintomatologia de Fobia Social ( $r_s = -.656, p \leq .01$ ). Da mesma forma, a representação da aceitação materna nos rapazes também se associou positivamente a este tipo de sintomatologia ansiosa ( $r_s = .434, p \leq .05$ ) (Tabela 14, Anexo A).

Entre as categorias das narrativas das situações disciplinares e os factores de medo, nos rapazes, o Medo de Falhar e da Crítica relacionou-se com uma maior aceitação materna ( $r_s = .457, p \leq .05$ ) e a menos rejeição por parte desta figura parental ( $r_s = -.523, p \leq .05$ ). Isto rejeita novamente as nossas hipóteses iniciais, desta vez relativamente aos medos e às categorias da representação materna que lhes estariam subjacentes (Tabela 15, Anexo A).

Por sua vez, as raparigas apresentaram resultados contrários aos rapazes quanto à sintomatologia ansiosa, nomeadamente uma correlação inversa em situações disciplinares entre a punição materna e a Fobia Social ( $r_s = .484, p \leq .05$ ). Assim, tal como se esperava inicialmente, maiores níveis de punição associaram-se a mais sintomas de Fobia Social. (Tabela 17, Anexo A).

Para além disto, as raparigas não apresentaram mais nenhuma correlação quanto aos seus medos e narrativas sobre a sua representação materna (Quadro 18, Anexo A).

### **Correlações em função da variável *organização do agregado familiar*, nas situações afectivas.**

Em primeiro lugar, verificámos que as suas narrativas de situações afectivas e as categorias elicitadas da figura materna pelas crianças filhas de pais juntos, não se

correlacionaram com nenhum tipo de sintomatologia ansiosa e/ou medo (Tabela 19, 20 e 21, Anexo A). Porém, nas crianças filhas de pais separados, encontraram-se correlações fortes e muito interessantes entre as suas narrativas e as escalas de ansiedade e os factores de medo.

Relativamente às representações nas situações afectivas, verificou-se logo que existiam correlações com o nível global de ansiedade a comentar (Tabela 5). Como se esperava, a indução materna mostrou-se inversamente correlacionada com a ansiedade geral e fez-se acompanhar-se de uma relação positiva entre a ausência de confronto por parte da figura materna e mais sintomatologia ansiosa, nas crianças filhas de pais separados.

Por entre escalas específicas de ansiedade (Tabela 6), o grau de indução materna encontrado nas narrativas sobre as situações afectivas correlacionaram-se de forma significativa com menos sintomatologia característica da Perturbação de Pânico, da Perturbação Obsessivo-Compulsiva e, sobretudo, da Fobia Social. A ausência de confronto da mãe também se correlacionou fortemente com mais Fobia Social, nas crianças da amostra, para além de parecer influenciar os níveis de ansiedade ligada à Perturbação de Stress Pós-Traumático. Por último, verificou-se ainda que comportamentos afectivos de rejeição materna se associavam de forma significativa a mais Fobia Específica a Animais.

Tudo isto foram relações que se esperavam encontrar entre a ansiedade e a representação materna em crianças. Assim, não foi surpreendente verificar que o nível de indução materna aparecia inversamente correlacionado com mais Medo do Perigo, Morte ou Ferimentos e com Medo de Actos Médicos, sendo que este último tipo de medo também se associou de forma inversa à categoria que representava o confronto materno. (Tabela 7).

### **Correlações em função da variável *organização do agregado familiar*, nas situações disciplinares.**

Tal como nas correlações verificadas para as situações disciplinares em função do sexo das crianças da amostra, as representações da figura materna das crianças filhas de pais juntos e filhas de pais separados apresentaram correlações contrárias às esperada com a sintomatologia ansiosa e os medos, nas histórias em que o tema dominante era disciplinar.

As crianças filhas de pais juntos apresentaram apenas uma correlação pequena entre a aceitação e a Fobia Escolar ( $r_s = .452, p \leq .05$ ), em que quanto maior fosse a aceitação materna, mais sintomatologia de Fobia Escolar surgia nestas crianças (Tabela 20, Anexo A). Por entre os factores de medo, também só se verificou uma correlação inversa entre a punição e o Medo em relação a Actos Médicos ( $r_s = -.404, p \leq .05$ ), nomeadamente, quanto maiores fossem os níveis de punição materna, menos medo tinham as crianças (Tabela 21, Anexo A).

Tabela 5

*Correlações através do rho de Speraman entre os valores da escala global de ansiedade e da escala total de medos e as categorias da representação materna, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, das crianças filhas de pais separados (n = 13)*

Variáveis EARCFP	Escala Global de Ansiedade		Escala Total de Medos	
	Coefficiente de Correlação	Sig. (2-tailed)	Coefficiente de Correlação	Sig. (2-tailed)
<u>Situação Afectiva</u>				
Aceitação	-.112	.716	.380	.200
Rejeição	.235	.440	-.293	.331
Punição	.000	1.000	-.463	.111
Indução	-.830**	.000	-.543	.055
Ausência de Confronto	.707*	.007	.531	.062
<u>Situação Disciplinar</u>				
Aceitação	.090	.771	-.347	.245
Rejeição	-.506	.078	-.079	.797
Punição	.220	.470	.342	.253
Indução	-.330	.271	-.026	.932
Ausência de Confronto	-.231	.448	-.611*	.026

*Notas.* \*Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).

\*\* Significativo para  $p \leq 0.01$  (Sig. 2-tailed).

Tabela 6

*Correlações através do rho de Spearman entre os valores nas subescalas de ansiedade e as categorias da representação materna, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, das crianças filhas de pais separados (n = 14)*

Variáveis EARCFP	SCARED-R									
	Pert. Pânico	Pert. Ans. Generalizada	Pert. Ans. Separação	Fobia Social	Fobia Escolar	Fobia Esp. Situacional	Fobia Esp. Sangue	Fobia Esp. Animais	Pert. Obsessivo-Compulsiva	Pert. Stress Pós-Traumático
<u>Situação Afectiva</u>										
Aceitação	-.059	.100	-.206	-.293	-.184	-.197	-.204	-.408	.134	.121
Rejeição	.302	-.109	.103	.343	.166	-.044	-.471	.647*	-.162	.120
Punição	.138	.314	-.104	.211	.382	-.035	-.140	.149	-.245	-.451
Indução	-.535*	-.276	-.512	-.730**	-.281	-.379	-.242	.001	-.533*	-.435
Ausência de Confronto	.350	.258	.454	.696**	.130	.368	.101	.106	.468	.540*
<u>Situação Disciplinar</u>										
Aceitação	.156	-.275	.211	.243	.215	.112	.067	.281	-.276	.072
Rejeição	-.669**	.077	-.553*	-.403	-.418	-.268	-.136	-.470	-.321	-.197
Punição	.195	.131	.304	-.243	-.024	.416	.110	-.023	.396	.327
Indução	.145	-.412	-.251	-.477	-.173	-.281	-.187	.113	-.126	-.301
Ausência de Confronto	-.365	.289	-.155	.167	.005	-.309	-.155	-.080	-.184	-.450

Notas. \*Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).

\*\* Significativo para  $p \leq 0.01$  (Sig. 2-tailed).

Tabela 7

*Correlações entre os valores nos factores de medo e as categorias da representação materna, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, nas crianças filhas de pais separados ( $n = 14^1$ )*

Variáveis EARCFP	FSSC-R				
	Medo de falhar e da crítica	Medo do perigo, morte ou ferimentos <sup>1</sup>	Medo do desconhecido	Medo de animais	Medo relacionado com actos médicos
<u>Situação Afectiva</u>					
Aceitação	.058	.336	-.020	.042	.374
Rejeição	-.296	-.267	.092	-.029	-.324
Punição	.310	-.464	.000	-.313	-.353
Indução	-.141	-.581*	-.248	.053	-.686**
Ausência de Confronto	.057	.538	.176	-.020	.753**
<u>Situação Disciplinar</u>					
Aceitação	-.127	-.334	.089	-.134	-.340
Rejeição	-.413	-.079	-.520	.238	.037
Punição	.151	.366	.477	-.153	-.155
Indução	.303	-.028	.251	.048	-.326
Ausência de Confronto	-.235	-.618*	-.558*	-.126	-.268

*Notas.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).

\*\* Significativo para  $p \leq 0.01$  (Sig. 2-tailed).

<sup>1</sup> Excepto no factor de Medo do perigo, morte ou ferimentos, em que o  $n = 13$ .

Quanto às narrativas das crianças filhas de pais separados de situações disciplinares, apesar destas não se correlacionarem com a ansiedade global, os níveis de rejeição materna associavam-se fortemente com menos sintomatologia ansiosa típica da Perturbação de Pânico e de Ansiedade de Separação (Tabela 5). Contra o que se hipotetizara, estas crianças em particular apresentaram menos medo, no geral, e menos Medo do Perigo, Morte ou Ferimentos e menos Medo do Desconhecido, em específico, quando a representação materna nestas situações de disciplina era menos confrontativa com a criança na história (Tabela 6).

### **Correlações entre as coerências narrativas e emocionais das representações maternas e a sintomatologia ansiosa e os medos**

Para verificar se a coerência das narrativas das crianças variava consoante a sintomatologia ansiosa ou o medo nas crianças entrevistadas, elaborou-se uma nova análise de correlação através do coeficiente  $\rho$  de Spearman (ver Tabelas 22 e 23, Anexo A).

A sintomatologia ansiosa global da amostra mostrou ter alguma correlação com a coerência emocional das narrativas, nas situações disciplinares ( $r_s = .374, p \leq .05$ ). Para o mesmo tipo de histórias, dentro das subescalas do SCARED-R, apenas a Perturbação de Ansiedade de Separação mostrou também uma certa correlação positiva com a coerência emocional da representação materna ( $r_s = .319, p \leq .05$ ) (Tabela 22, Anexo A).

A escala total de medos correlacionou-se da mesma forma que a ansiedade, com as categorias representativas da figura materna em histórias com situação disciplinar. Verificou-se, portanto, níveis mais altos de medo aquando de uma maior coerência emocional das representações maternas, para estas histórias ( $r_s = .399, p \leq .05$ ) (Tabela 23, Anexo A).

### **Análise da variância e comparação de médias de sintomatologia ansiosa e medos, entre grupos da amostra formados a partir dos níveis de categorias de representação materna**

Para analisar a variância da representação materna à luz da sintomatologia ansiosa e do medo das crianças entrevistadas, dividímo-las consoante as suas narrativas e a partir do através do método “Visual Binning” do SPSS. Criaram-se 14 novas variáveis categóricas das dimensões de representação materna, dividiu-se a amostra a partir de cada uma delas, com base na média e desvio-padrão ( $\pm 1 \text{ std. deviation}$ ). Obtiveram-se 3 ou 4 grupos em cada variável, dependendo da sua distribuição inicial, sendo que o grupo 1 agrupava os valores mais afastados da média ( $M < -1 DP$ ), o grupo 2 e 3 reuniam os indivíduos com valores perto da média ( $-1 DP < M < +1 DP$ ) e o grupo 4 referia-se aos casos com valores mais elevados na categoria em específica ( $M > +1 DP$ ) (Pallant, 2013).

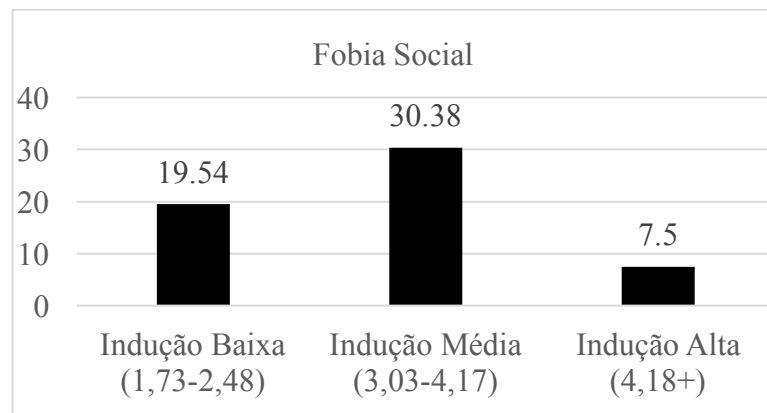
Para a subsequente análise da variância, utilizou-se o teste *H* de Kruskal-Wallis a alternativa não-paramétrica que compara os resultados médios de variáveis contínuas de três ou mais grupos de sujeitos, convertendo e ordenando os resultados na variável escolhida, como se fosse uma análise intergrupos (Pallant, 2013).

Não se encontraram diferenças significativas entre os níveis de ansiedade ou de medo dos grupos criados a partir dos níveis nas categorias de representação materna em situações afectivas (Tabelas 24 e 25, Anexo A). No entanto, para as narrativas de situações disciplinares, verificámos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos e os seus níveis de ansiedade (Tabela 26, Anexo A).

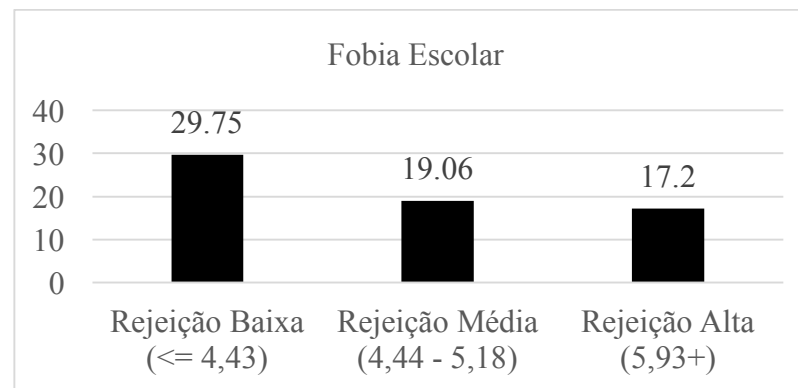
Primeiro, verificou-se que as crianças com níveis médios de indução materna nas narrativas de situação disciplinar foram as que apresentaram mais Fobia Social, sendo o grupo que representava mais indução que pontou mais baixo nesta fobia [ $\chi^2 (2, n = 40) = 11.046, p \leq .01$ ] (ver Figura 1). Depois, os níveis de Fobia Escolar mais elevados apareceram no grupo com narrativas com níveis de aceitação média, tendo sido novamente o grupo de crianças com níveis de aceitação mais baixos a apresentar menos Fobia Escolar [ $\chi^2 (2, n = 40) = 9.239, p \leq .05$ ] (ver Figura 2). De forma concordante, o grupo de crianças com níveis de rejeição materna mais baixos pontuou mais nesta subescala ansiosa (ver Figura 3), e o grupo que sentia a mãe como mais rejeitante mostrou menos fobia escolar [ $\chi^2 (2, n = 40) = 7.664, p \leq .05$ ]. Por último, observou-se uma média de Fobia Específica ao Sangue mais alta nas narrativas sobre situações disciplinares em que a punição materna era mais baixa, parecendo haver menos fobia associada a mais punição materna (ver Figura 4) [ $\chi^2 (2, n = 40) = 7.841, p \leq .05$ ].

Apesar de não se terem observado diferenças no inventário de medos, houve uma diferença quase significativa entre o grupo com representações mais confrontativas, em narrativas de situações disciplinares, com uma média mais alta de Medo do Desconhecido [ $Md (1,79-2.50) = 12$ ], e o grupo com menos Medo do Desconhecido [ $Md (3,23+) = 6$ ] e níveis de mais altos de ausência de confronto da representação materna, [ $\chi^2 (2, n = 40) = 5.765, p = .056$ ], (Tabela 27, Anexo A).

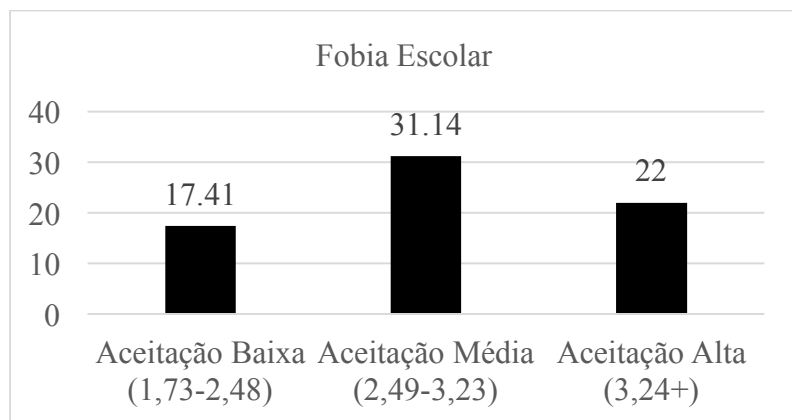




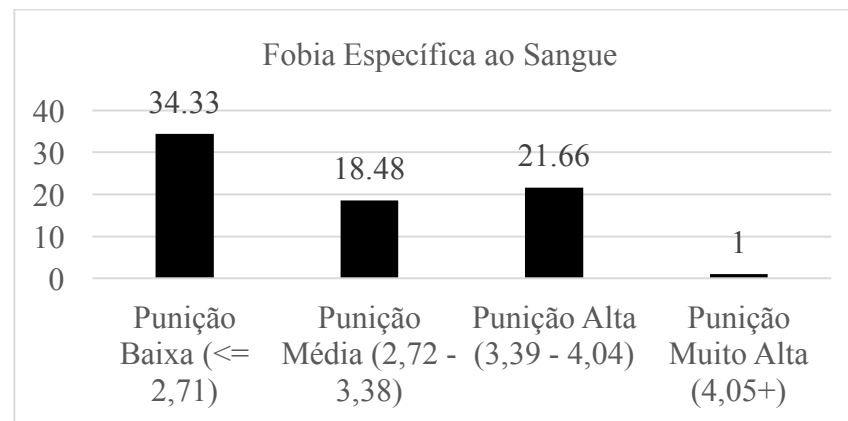
*Figura 1.* Média de resultados na subescala de Fobia Social dos grupos formados a partir dos níveis de indução materna, nas narrativas referentes a situações disciplinares.



*Figura 3.* Médias de resultados na subescala de Fobia Escolar dos grupos formados a partir dos níveis de rejeição materna, nas narrativas referentes a situações disciplinares.



*Figura 2.* Média de resultados na subescala de Fobia Escolar dos grupos formados a partir dos níveis de aceitação materna, nas narrativas referentes a situações disciplinares.



*Figura 4.* Médias de resultados na subescala de Fobia Específica ao Sangue dos grupos formados a partir dos níveis de punição materna, nas narrativas referentes a situações disciplinares.

## DISCUSSÃO

### **As representações i maternas, a ansiedade e os medos, à luz da idade de latência**

As categorias das representações maternas das crianças entrevistadas mostraram-se como esperado, bastante positivas e com uma estrutura e coerência emocional e narrativa que revelam uma boa consistência das respostas destas crianças, parecendo-nos estar de acordo com a sua idade e fase de desenvolvimento.

A análise intercategorias da EARCFP, demonstrou uma estrutura e correlações com direcções semelhantes à obtida por Sousa (2009), ainda que os valores obtidos e os seus valores estatísticos não tenham sido exactamente os mesmos.

A correlação negativa encontrada entre a aceitação e a representação de rejeição e de punição na mesma figura parental, acrescida da correlação positiva encontrada entre estas, leva-nos a crer que existe uma diferenciação da representação materna, reunindo comportamentos de afecto e aceitação, por um lado, e comportamentos de afecto rejeitantes e disciplinares punitivos, por outro. Para além disto, a correlação observada entre os comportamentos de indução maternos e de confronto, mostram uma representação materna que associa o uso de directrizes, raciocínios e explicações, de forma não-punitiva, a uma atitude confrontativa do problema subjacente nas histórias apresentadas e na mente criança.

A revisão de literatura insiste em como o uso de comportamentos indutivos por parte dos pais se relaciona com uma maior capacidade empática e pró-social, um maior desenvolvimento sociocognitivo, e em níveis mais altos de competência social, de realização e de uso de comunicação baseada na igualdade da relação, nos seus filhos(as) (Cruz, 2005). Assim, neste tipo de atitude responsiva por parte da mãe verifica-se uma valorização da criança e da sua autonomia, atribuindo-lhe identidade, desejos e necessidades próprias, levando a criança a mostrar-se igualmente responsiva à mãe (Cruz, 2005).

Com isto em mente, as correlações encontradas fazem sentido e reflectem as próprias características desenvolvimentistas do período de Latência. Para além disto, as correlações entre a indução, a coerência narrativa e a ausência de confronto, reflectem a habilidade de reversabilidade das representações internas (Oliveira, 1991) e como desenvolvimento sócio-cognitivo e a competência empática se relacionam nestas crianças (Cruz, 2005), sendo todas competências normalmente já adquirida pelas crianças nesta faixa etária.

Como se verificou, isto permite que a criança compreenda a representação materna como um todo, em que a mesma figura é constituída por diferentes partes afectivas e disciplinares que se interligam e são mais ou menos evocadas consoante o tipo de situação elicitado, sem por isso se clivarem em duas representações distintas. Coadunando isto com os

resultados conferidos nas investigações de Sousa (2009) e de Oppenheim et al. (1997), realça-se a importância das representações internas maternas para a modelação dos afectos na criança, podendo comparar-se aos “andaimes” psíquicos de um mundo interno coerente e bem estabelecido e uma das bases da regulação emocional.

Confirmando-se que esta amostra não apresentava níveis elevados de ansiedade ou de medo, verificámos que, no geral, as raparigas apresentavam valores de ansiedade e de medo mais elevados do que os rapazes. De acordo com os estudos epidemiológicos já realizados, comprova-se mais uma vez que as perturbações de ansiedade surgem mais nos indivíduos do sexo feminino, sendo até considerada uma variável de risco, que aumenta, inclusive, com a idade do indivíduo (Beesdo, Knappe, & Pine, 2009). Para além disso, as diferenças encontradas entre rapazes e raparigas relativamente a mais Fobia Específica ao Sangue (Beesdo et al., 2009) e mais Medo do Perigo, Morte e Ferimentos nas meninas (Dias & Gonçalves, 1999), já tinham aparecido em estudos anteriores.

Só nas escalas de ansiedade específicas, na Perturbação de Pânico e na Perturbação de Ansiedade Generalizada, é que os rapazes apresentaram uma média de resultados mais alta, observando-se uma diferença estatisticamente significativa relativamente à Ansiedade Generalizada. Aglomerando múltiplas preocupações sobre os variados domínios da vida do indivíduo, esta é a perturbação de ansiedade que regista maior comorbilidade com outras perturbações do foro ansioso mas também do foro depressivo (Pine & Klein, 2008). Alguns estudos indicam também uma maior prevalência de comorbilidade entre perturbações psicopatológicas nos rapazes do que nas raparigas, nomeadamente com perturbações do comportamento e perturbação de hiperactividade e défice de atenção (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler, & Angold, 2003). Logo, os rapazes podem estar a ter resultados mais significativos nesta escala comparativamente às raparigas, por esta incidir noutras dimensões psíquicas do seu comportamento, típicas do seu funcionamento nestas idades.

Quanto às crianças filhas de pais juntos e filhas de pais separados, apesar de não se terem encontrado diferenças significativas entre os dois tipos de famílias, o primeiro subgrupo apresentou valores mais elevados de ansiedade e de medo, excepto para as subescalas de Fobia Social e Fobia à Escola. Parece, portanto, haver mais variância quanto ao tipo de ansiedade sentidas pelas crianças de pais juntos do que nas crianças de pais separados. Havendo uma maior estabilidade no seu ambiente familiar, em que tanto os cuidados providenciados, como a disponibilidade das figuras parentais em relação ao(à) filho(a) não terá mudado, estas crianças podem efectivamente ter mais facilidade em expressar as suas angústias e dificuldades internas. Isto surgirá, então, nas suas narrativas, sentindo-se

suficientemente seguras na sua relação com os pais para evocar as suas inseguranças internas mais conscientes.

Por outro lado, a situação de separação ou divórcio dos pais terá certamente sido uma experiência marcante e geradora de novos recursos para lidar com as mudanças e inseguranças que a situação poderá ter gerado, podendo explicar o surgimento de menos ansiedade e medo nas crianças filhas de pais separados.

### **As representações maternas em situações afectivas e disciplinares**

A análise das categorias da EARCFP mostrou que os seus valores médios eram mais elevados nas situações de temática afectiva, exceptuando as categorias de rejeição e punição que se mostraram mais altas nas histórias disciplinares. De acordo com a primeira conclusão que explicitámos em cima, as crianças entrevistadas parecem sentir a mãe ou como mais positiva e aceitante, ou como mais negativa, rejeitante e punitiva, associando representações maternas diferentes consoante o conflito e situação em que a representação é evocada.

Dado a correlação já verificada entre as categorias de rejeição e punição materna e as duas as aparecerem com médias mais altas especificamente nas situações disciplinares, parece haver uma maior congruência destas representações neste tipo de situações. Por outro lado, a indução correlacionou-se de forma positiva entre as várias histórias, dando provas de ser uma representação dos comportamentos disciplinares maternos mais estável, independentemente da situação em que é evocada. Não nos surpreende, portanto, vê-la associar-se a uma maior coerência emocional das narrativas.

As associações hipotetizadas entre certas categorias da representação materna com o nível quantitativo de sintomatologia ansiosa e de medos nas crianças entrevistadas não se verificaram, e observaram-se apenas correlações nas situações disciplinares da EARCFP. Tendo estas sido as que nos confundiram mais, começamos por discutir os resultados obtidos na análise das narrativas das crianças sobre as histórias afectivas.

Quando se compararam as representações maternas elaboradas pelos rapazes e pelas raparigas, verificaram-se resultados contrários aos que se esperavam face à literatura, primeiro por se encontrarem diferenças entre as categorias de representação materna em cada sexo (Custódio & Cruz, 2008; Sousa, 2009; Sousa & Cruz, 2016), mas também pelas correlações com as ansiedades e medos serem diferentes para cada subamostra.

Apesar das raparigas terem tido médias de ansiedade mais elevadas, verificaram-se muito menos correlações estatisticamente significativas entre as categorias das suas representações maternas e os seus valores de ansiedade e medos, tanto para as histórias de

teor afectivo como para as de teor disciplinar. Ademais, as correlações encontradas para as situações afectivas e para as situações disciplinares e, mais especificamente, as correlações do sexo masculino entre a sintomatologia ansiosa, os medos e as representações maternas evocadas, fazem-nos questionar se não existem factores específicos de cada sexo e da relação mãe-filho/mãe-filha que estejam a influenciá-las.

### **Nas situações afectivas: A ansiedade, os medos e as representações maternas**

As histórias de teor afectivo centram-se na prestação de cuidados e procura de afecto por parte da criança, na relação com a mãe. Na primeira história, a criança tinha de elicitar a representação materna numa situação de cuidados físicos, mas na segunda era a representação da mãe aquando de uma situação de vulnerabilidade emocional da criança protagonista da história, resultante de um comportamento inadequado em contexto de sala de aula.

Ao procurarem-se correlações entre as categorias da EARCFP e a sintomatologia ansiosa e os medos nas crianças entrevistadas, verificou-se que apenas e só nas situações disciplinares as representações maternas mais aceitantes se associavam a níveis mais altos de Fobia Escolar, enquanto as representações mais rejeitantes se correlacionavam com menos sintomatologia deste tipo. Depois, relativamente aos medos, a ausência de confronto da figura materna associou-se a um maior Medo do Desconhecido nas crianças; quanto menos confrontativa fosse a representação materna, menos medo diziam ter.

### ***Diferenças entre rapazes e raparigas.***

Olhando para as representações maternas elicitada pelas raparigas nas situações afectivas, vemos que a figura materna é sempre associada ao mesmo tipo de disciplina punitiva média, parecendo-nos haver um certo consenso entre os indivíduos do sexo feminino quanto à representação materna neste tipo de situações.

Para além disto, e de forma coerente, uma representação da mãe como mais rejeitante surgiu associada a mais Fobia a Animais. Seguindo a lógica de Freud, muitas vezes não é o animal em si que é receado, mas sim características, momentos ou situações que lhe são associadas e, portanto, receadas devido ao seu carácter negativo para o indivíduo (Marks, 1978). Por vezes este tipo de fobia específica encontra-se em outros membros da família do sujeito, sendo passado de geração em geração, e, por vezes, é um medo que desaparece de um momento para o outro porque a criança não “alimentou” este medo pela sua exposição repetida ou associação a situações traumáticas (Marks, 1978).

Sendo a mãe, a figura para a qual a criança se irá dirigir nestas situações fóbicas específicas, é natural que a menina espere que esta a console, proteja e abrigue do confronto e afecto negativo associado e, se o mesmo não se verificar, se intensifique a reação negativa a estes estímulos externos que reflectem uma angústia mais primitiva do seu mundo interno.

No sexo masculino, verificou-se que uma maior indução da figura materna se associava a menos ansiedade geral. Se olharmos para os estudos Hoffman (1985), de Zahn-Waxler et al. (1979) e Crockenberg e Litman (1990), encontramos evidências de que a eficácia das técnicas indutivas dos pais é maior se se associarem a componentes de poder e retirada de afecto. Ao utilizar a sua posição de autoridade parental, de saber e de competência, a representação de insatisfação ou desapontamento por parte da mãe poderá ser utilizado para apelar às consequências dos actos da criança (Cruz, 2005). Assim, em situações afectivas, uma representação materna mais indutiva poderá fazer com que a criança se sinta mais segura de si e do que lhe irá acontecer, diminuindo o nível de afecto negativo.

Porém, os rapazes também correlacionaram um nível total de medo mais alto com uma representação materna mais aceitante. De igual forma, verificamos que estes comportamentos de afecto aparecem mais quando há mais Fobia ao Sangue. Assim, concluímos que os rapazes sentem que a mãe é mais afectuosa e aceitante destes afectos negativos e irracionais dirigidos para um objecto ou situação externa real, ou seja, um tipo de representação materna contrária à evocada pelas raparigas com o mesmo tipo de fobia específica. Visto que, quando a fobia era relativamente a animais, os rapazes representaram a mãe como mais rejeitante nas histórias da temática afectiva, parece haver evidências de que há diferenças no retrato materno dos rapazes e das raparigas aquando da evocação de angústias fortes relativamente a um objecto específico.

### ***Diferenças entre agregados familiares diferentes.***

Nas situações de teor afectivo apenas se encontraram correlações entre as dimensões avaliadas no subgrupo de crianças filhas de pais separados da nossa amostra.

Em primeiro lugar, verificou-se como o grau de indução e de confronto da figura materna nas narrativas das crianças filhas de pais separados se correlacionou com o seu nível de ansiedade. Quanto mais indutiva e mais confrontativa era a figura materna nas histórias de teor afectivo, menos ansiedade apresentavam as crianças, verificando-se grandemente o impacto do tipo de comportamento disciplinar da figura materna no bem-estar destas crianças aquando de solicitações de afecto e de confirmação do seu amor.

Isto parece reflectir directamente a importância que estas crianças dão às práticas parentais positivas, sendo que a relação mãe-criança pode ser suficiente para “abafar” outras dimensões negativas características do ambiente em que vive, por exemplo, um agregado familiar de pais separados (Katz & Gottman, 1997). Enquanto mecanismo protector, a representação de uma mãe indutiva e confrontativa parece inserir-se num tipo de parentalidade do estilo autoritário (Baumrind, 1967, 1971, citado por Katz & Gottman, 1997) e, de *scaffolding* (conceito de Vygotsky, 1987, citado por Katz & Gottman, 1997), que dá a estrutura necessária à criança para que esta se sinta segura no seu desenvolvimento.

Tal como outros autores já o verificaram, uma maior metaemoção por parte dos pais está directamente ligada a maiores competências sócio-emocionais nas crianças (Gottman, Katz, & Hooven, 1997; Cruz, 2005) e, como se pode ver, isso verifica-se nas narrativas e representações internas maternas das crianças quando confrontadas com conflitos de ordem afectiva. Assim, as correlações negativas entre a representação de indução materna com a sintomatologia ansiosa característica das Perturbações de Pânico, da Perturbação Obsessivo-Compulsiva e, especialmente, da Fobia Social, reflectem como a figura materna actua como factor protector, ao ajudar a criança a regular as suas emoções em situações afectivas. O mesmo se verifica quanto aos medos que surgiram associados às mesmas categorias maternas, verificando-se uma correlação significativa tanto com os mais específicos e concretos, como com os medos ligados a circunstâncias mais primárias.

### **Nas situações disciplinares: A ansiedade, os medos e as representações maternas.**

#### ***Diferenças entre rapazes e raparigas.***

As situações disciplinares evocam as representações maternas aquando da resolução de um conflito na relação desta com o(a) filho(a) criança e das vontades de cada uma, na presença de outros, sendo uma das situações mais doméstica e outra em contexto escolar.

As raparigas representaram a mãe como tendo mais comportamentos de punição quando apresentavam mais Fobia Social. Se pensarmos nas tarefas desenvolvimentistas da criança em idade de latência (Erikson, 1976), a socialização tem um peso muito grande na conquista da autonomia e sentimento de mestria, necessitando da aprovação e confirmação dos outros para tal. Sendo que uma das componentes da ansiedade social é a reação dos outros ao próprio e o medo de serem envergonhados em público, uma situação entre pares como a evocada pela EARCFP irá provavelmente evocar momentos em que a mãe foi mais

severa e apresentou uma resposta mais negativa e agressiva face ao comportamento desadequado da criança numa situação social.

Nos rapazes, as correlações encontradas na análise das narrativas sobre a figura maternas nestes contextos de disciplina, contradisseram novamente as hipóteses inicialmente colocadas. Quando se apresentava mais sintomatologia ansiosa do tipo Social ou Escolar, a figura materna era representada como mais aceitante, mais indutiva e menos punitiva. Todas as categorias tiveram sentidos correlacionais contrários às do sexo feminino, especialmente a punição que se correlacionava negativamente com mais força com a Fobia Social. De forma semelhante, quando a figura materna era sentida como mais aceitante e/ou quando a sua representação era menos rejeitante, os rapazes apresentaram mais Medo de Falhar e da Crítica.

Por um lado, Stover, Van Horn & Lieberman (2006), verificaram que as meninas tinham representações mais positivas das figuras parentais do que os meninos, no seu estudo das narrativas de crianças em idade pré-escolar. Tal como os autores referem, o contexto familiar violento de que provinham e o mundo interno da mãe, podem influenciar esta diferença de género e levar os filhos de mães com representações negativas dos seus parceiros, a internalizar as atribuições negativas maternas (Lieberman, 1997, citado por Stover et al., 2006) e a alterar as suas próprias representações internas dos pais em resposta.

Por outro lado, e reflectindo na hipótese de regulação emocional de Clyman (2003, citado por Sousa, 2009), o sexo masculino parece estar a utilizar mecanismos de regulação dos afectos negativos, evocando representações maternas contrárias às suas experiências relacionais, nas histórias que lhes despertam mais ansiedade ou medo. Este tipo de defesa e evitamento costumam servir o propósito de interromper a experiência afectiva dolorosa e a sua significação, de forma a preservar as representações aceitáveis do *self* (Wolfe, 2005) e, neste caso, do objecto de amor primário. Infelizmente, um uso recorrente do evitamento do significado e dor intrapsíquica, podem levar a consequências futuras, na concepção do seu *self*, no lidar e processamento de novas situações evocativas de mal-estar e nas relações interpessoais subsequentes (Wolfe, 2005).

### ***Diferenças entre agregado familiar.***

Tal como nos rapazes, as crianças filhas de pais juntos representaram a mãe como mais aceitante nas situações disciplinares, quando apresentavam mais Fobia Escolar. Para



além disto, face a um maior Medo de Actos Médicos, verificava-se uma representação da mãe como utilizando menos comportamentos disciplinares de punição.

Por outro lado, nas crianças filhas de pais separados, as correlações das categorias representacionais surgiram com tipos de sintomatologia ansiosa diferentes, nomeadamente a Perturbação de Pânico e a Ansiedade de Separação, em que a mãe era representada como menos rejeitante nas suas narrativas. Este tipo de sintomatologia mais primária, acrescido da correlação encontrada com mais Medo, nomeadamente do Perigo, Morte e Ferimentos e/ou Medo do Desconhecido, quando a mãe era representada como mais confrontativa, levanta questões sobre a forma como uma criança filha de pais separados representa a mãe em situações de conflito e disciplina.

Nas situações disciplinares parece, portanto, haver mais incongruência entre a representação materna e a sintomatologia ansiosa e os medos adjacentes ao funcionamento destas crianças. Não podemos deixar de pensar em outros factores que possam estar a influenciar esta inversão da representação de comportamentos afectivos e disciplinares da mãe, nomeadamente em características positivas ou negativas da relação mãe-criança que estejam a proteger ou a deteriorar a representação da figura principal de afecto e disciplina na mente destas crianças. Empiricamente, já se encontraram diferenças nas narrativas de crianças com relações de vinculação seguras e inseguras (Greenberg, DeKlyen, Speltz, & Endriga, 2000, citado por Holmberg, Robinson, Corbitt-Price, & Wiener, 2007) e nas representações familiares de crianças filhas de pais divorciados, que influenciavam as suas competências sociais (Page & Bretherton, 2003, citado por Holmberg et al., 2007). No entanto, a literatura não conseguiu especificar que parte determinante da relação segura/insegura influenciava a evocação positiva ou negativa das figuras parentais.

### **O grau de representação interna materna e as especificidades da ansiedade e dos medos**

As diferenças encontradas entre os grupos formados a partir das categorias mais elicitadas da representação materna, em situações disciplinares, levanta um último factor que poderá estar a influenciar os níveis de sintomatologia ansiosa nestas crianças.

Uma das dimensões que pode estar a influenciar as representações internas maternas e que não é avaliado através da EARCFP é a percepção de controlo parental que estas crianças têm da mãe sobre elas. Sendo uma componente complexa que implica dimensões como a superprotecção, o controlo físico e o controlo psicológico dos pais (Macedo, 2011), o bom desenvolvimento da criança depende de níveis médios e adaptativos destas dimensões da parentalidade, não existindo uma relação linear entre estas variáveis. Segundo Thomasgard &

Metz (1993, citado por Macedo, 2011), uma componente mais ansiosa na criança estaria adjacente a uma superprotecção parental, de controlo físico e social excessivo e comportamentos infantilizantes por parte dos pais, que demonstram uma preocupação excessiva quanto ao bem-estar dos filhos.

A literatura tem vindo a evidenciar a relação entre os níveis de ansiedade e a superprotecção parental, evidenciando níveis clínicos de Fobia Social e de Fobia Específica e de superprotecção materna, por exemplo (Overbee et al., 2007, citado por Macedo, 2011). Os níveis médios de indução e aceitação das representações maternas associadas a maiores níveis de Fobia Social e Fobia Escolar, por um lado, e de menores níveis de rejeição e punição, por outro, poderão, então, estar a evidenciar a sensação de insegurança por trás da superprotecção materna implícita nos comportamentos representados em situações disciplinares.

Não havendo correlações estatisticamente significativas com os medos, o nível sentido de superprotecção materna pode também estar associado a factores mais intrínsecos e característicos da angústia presente no mundo interno da criança. No entanto, tal como defende Macedo (2011), para compreender melhor estas diferenças é necessário um maior estudo das variáveis moderadoras da relação entre a superprotecção parental e a ansiedade, tanto a partir da visão da criança, como dos pais e da sua relação com o sujeito mais novo.

## CONCLUSÃO

Procurando dar voz às crianças de idade de latência a partir das suas narrativas e do acesso ao seu mundo interno, este trabalho visava compreender melhor a relação entre os afectos ansiosos e os medos destas crianças e a representação materna que estrutura a sua vida mental e afectiva.

Estando as representações internas mais coerentes e bem estabelecidas nesta fase de desenvolvimento, esperava-se verificar que representações maternas mais rejeitantes e punitivas se associassem a níveis mais altos de ansiedade e medo, no geral, e, pelo contrário, representações de mães mais aceitantes e recorrendo a mais indução em situações de afecto e disciplina, se aliassem a menos medos e ansiedade nas crianças entrevistadas. De forma congruente, a atitude de confronto por parte da figura materna moderaria os afectos negativos e ligar-se-ia a uma sensação de maior ou menor segurança e afectos positivos na criança. Assim, o tipo de representação parental poderia ligar-se à afectividade ansiosa latente nos sujeitos e demonstrar como certas dimensões maternas têm um maior ou menor efeito nos seus medos e ansiedades específicas.

Os níveis médios verificados nas dimensões das representações maternas e nas narrativas das crianças confirmaram que estas se mostravam bem estruturadas e coerentes a nível emocional e narrativo, conforme a estabilidade interna esperada para a idade. No entanto, surgiram diferenças significativas entre as representações de situações afectivas e disciplinares, sendo que, nestas últimas histórias, todas as nossas hipóteses quanto à ligação que se esperava encontrar entre as categorias da representação materna e os níveis de ansiedade e medo, foram refutadas. Para além disso, as coerências emocionais e narrativas correlacionaram-se positivamente com a sintomatologia e os medos, nestas situações.

Os instrumentos referentes à ansiedade e aos medos, realçaram que a amostra recolhida representava a população não-clínica em idade de latência. Tal como nos afirmava a literatura (Beesdo et al., 2009), as raparigas pontuaram níveis mais altos de ansiedade e medo do que os rapazes, apesar de serem eles a demonstrarem mais correlações entre os seus medos, ansiedades e representações maternas. A organização do agregado familiar também mostrou influenciar as correlações encontradas entre as variáveis estudadas, observando-se muito poucas nas crianças filhas de pais juntas e muitas mais entre as dimensões das representações das crianças de pais separados.

As diferentes representações maternas evocadas pelos rapazes e pelas raparigas nas situações afectivas, evidenciam divergências no retrato materno interno de cada sexo aquando de situações de ansiedade e medo mais fortes, nomeadamente Fobias Específicas.

Enquanto as raparigas viam a mãe como mais rejeitante, os rapazes representavam-na como mais aceitante e menos rejeitante e tinham mais Medo de Falhar e da Crítica, Fobia Social e Fobia Escolar, associando níveis mais altos de indução materna a este último contexto.

Contrariamente aos estudos anteriores (Custódio & Cruz, 2008; Sousa, 2009; Sousa & Cruz, 2016), as representações maternas de cada género não foram equivalentes, perguntamo-nos quais serão os factores, próprios de cada sexo e da relação mãe-filho/mãe-filha, que levam a estas diferenças tão flagrantes. Autores como Stover et al. (2006) já encontraram diferenças entre rapazes e raparigas, sem por isso conseguir entendê-las completamente. Outros, como Clyman (2003, citado por Sousa, 2009), postularam hipóteses de regulação emocional, em que a criança inverte a sua representação interna de forma a evitar o afecto negativo e doloroso associado à originalmente estabelecida, reflectindo-se como um mecanismo de defesa mais ou menos adaptativo, consoante o tipo de situações (Wolfe, 2005).

E com o pai? Quais seriam as diferenças entre o género e que singularidades da relação pai-filho/pai-filha poderiam explicar as ansiedades e os medos das crianças, à luz do seu mundo interno de representações quando correlacionados com sintomatologia e psicopatologia infantil? Estas questões abrem para um dos caminhos a empreender no futuro, tendo em conta a importância da figura paterna na vida da criança e no seu desenvolvimento e organização do mundo psíquico, podendo também ter a influência inversa.

Tanto ou mais surpreendentes foram as correlações encontradas nas crianças de distintas organizações do agregado familiar, existindo mais correlações com a sintomatologia ansiosa e medos nas crianças filhas de pais separados. Reflectindo a importância das práticas parentais positivas em situações de afecto, as representações maternas indutivas neste grupo de criança poderão resultar de um mecanismo de protecção (Katz & Gottman, 1997), verificado nas suas vivências e ligando-se também a maiores competências sócio-emocionais (Gottman, et al., 1997; Cruz, 2005).

Em contrapartida, nas situações disciplinares, as representações maternas evocadas contrariaram, mais uma vez, as nossas suposições iniciais, verificando-se mais aceitação e menos rejeição associadas, nomeadamente, a mais sintomatologia ansiosa em contexto escolar nas raparigas, e a mais ansiedade de separação e a perturbação de pânico nos rapazes. Numa fase em que a aquisição de mestria e de competências em meio escolar anda de mão dada com um aumento de autonomia e separação do meio familiar, podemos pensar como uma representação materna mais aceitante de movimentos de dependência e vulnerabilidade, ao invés de movimentos de diferenciação e exploração dos filhos, proverá mais ansiedade a estes últimos. Associada a mais medos e, em particular, a medos em situações de perigo ou

de novidade, a mãe é representada pelo sexo masculino como mais confrontativa, denunciando uma representação contrária que permitisse a elaboração da tensão psíquica e guiar o comportamento da criança, de modo a não temer o que não é familiar e que possa ser perigoso, mas sim permitir-lhe avançar e conhecer o mundo que o rodeia com uma base segura bem estabelecida.

Existindo algumas evidências destas diferenças nas narrativas de crianças com vinculações seguras e inseguras com a mãe (Greenberg et al., 2000, citado por Holmberg et al., 2007) e em crianças filhas de pais divorciados (Page & Bretherthon, 2003, citado por Holmberg et al., 2007), voltamos a questionar-nos sobre como certas particularidades da relação mãe-criança possam estar a proteger ou deteriorar a figura interna materna e as suas componentes de afecto e de disciplina. Estas correlações nas situações disciplinares parecem aumentar a divergência das representações consoante a temática relacional com os pais.

Encontrando-se mais sintomatologia ansiosa em contexto social ou em contexto escolar nas crianças entrevistadas com níveis médios de indução e aceitação, por um lado, e níveis mais baixos de punição e rejeição, por outro, deparamo-nos sempre com uma sensação de insegurança relativamente à mãe nestas situações disciplinares. Com o intuito de proteger a criança de possíveis ameaças externas ao contexto familiar, mas sem por isso reagir de forma a mostrar a sua preocupação interna, estes comportamentos inseguros por parte da mãe irão influenciar a percepção de ameaça da criança e restringir os seus sentimentos de eficácia e controlo sobre o mundo que a envolve (Macedo, 2011). Assim, seria importante compreender como é que a criança sente o tipo de controlo, físico e psicológico, que a mãe lhe transmite, especialmente a dimensão de superprotecção que poderá estar associada a certas categorias representativas e, assim, moderar o efeito que tem sobre a ansiedade do(a) filho(a).

Os resultados obtidos devem ser lidos à luz de algumas limitações que se encontram no nosso estudo. Em primeiro lugar, apesar dos esforços conjuntos para se obter uma amostra não-clínica e representativa da população geral de crianças em idade de latência, seriam necessários mais participantes para poder aprofundar a análise estatística das relações hipotéticas possíveis entre as variáveis, nomeadamente através de modelos de equações estruturais. Ainda assim, tendo em conta as restrições de tempo e recursos disponíveis para esta investigação, o número de crianças entrevistadas pareceu-nos suficiente para sustentar a fidelidade dos resultados obtidos e das relações entre eles.

A utilização da EARCFP foi uma aposta e um desafio suplementar à investigação, tendo sido necessário investir numa formação e treino prévio à sua utilização, aplicação,

cotação e interpretação, sempre através de um contacto à distância com as autoras. Tendo sido necessário adaptar e reduzir o instrumento aos objectivos do estudo, poder-se-à ter perdido alguns aspectos mais intrínsecos, pelo que seria necessário compreender o impacto específico de cada história nas narrativas das crianças e, posteriormente, de como se relacionam com cada categoria das representações maternas. Neste sentido, sugere-se também uma melhor conceptualização das categorias das representações parentais, à luz do sistema de codificação desenvolvido, de modo a facilitar a sua aplicação e interpretação.

Relativamente aos restantes instrumentos, seria interessante optar por outros que, para além da sintomatologia ansiosa, considerassem mais as dimensões da experiência subjectiva das crianças e a sua vivência da ansiedade e dos medos, bem como a factores de tranquilização. Tal como referimos anteriormente, seria interessante aprofundar outras dimensões da parentalidade e o impacto dos estilos parentais educativos nas crianças, nomeadamente, da superprotecção parental, através de um instrumento como o Egnä Minnen Bertraffande Uppfostran – Children version [EMBU-C] (Castro, Toro, Van Der Ende, & Arrindell, 1993), de Canavarro e Pereira (2007).

Por último, realça-se o potencial clínico do material recolhido a partir das narrativas e questionários aplicados, sendo que este poderia ter sido ainda mais explorado, aprofundando-se as relações entre as representações maternas, a ansiedade e os medos nestas crianças. No entanto, comparando-se estes resultados com os provenientes de amostras de população clínica, espera-se que se encontrem padrões de vulnerabilidade subjacentes, que permitam aprofundar as ligações entre as dimensões das representações maternas, a sintomatologia ansiosa e os medos.

Tendo sido apresentadas algumas linhas futuras de investigação, não nos devemos esquecer da vastidão deste tema, tão complexo, mas tão presente na vida de cada um de nós, sejamos adultos ou crianças. A sua relevância pode ser especial no campo da prática clínica da Psicologia, mas é imprescindível para a compreensão do nosso mundo interno. Neste mundo encontramos uma infinidade de coisas, entre as quais, a base da psicopatologia e da estagnação, da adaptação e do movimento, da vida e do amor, que nos liga aos outros e a nós.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achenbach, T. M. (1991). Internalizing and externalizing groupings of syndromes. Em *Manual for the Youth Self-Report and 1991 profile* (pp. 47-54). Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Ajuriaguerra, J. & Marcelli, D. (1989). Troubles et organisations d'apparence névrotique. Em J. Ajuriaguerra & D. Marcelli. *Psychopathologie de l'enfant* (pp. 306 - 331). Paris: Masson.
- Anthanassiou-Popesco, C. (2006). *Représentation et miroir*. Paris: Édition Popesco.
- Araújo, M., Gomes, E., Fernandes, M., Borges, S., Melo, S., Romão, B., & Mendes, G. (2015). Referenciação dos cuidados de saúde primários a uma unidade de psiquiatria da infância e da adolescência do norte de Portugal: Uma análise de dois anos. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 31, 38-45. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpmgf/v31n1/v31n1a06.pdf>.
- Barata, M. S. (2016). As representações internas maternas, a sintomatologia depressiva, a culpa e a vergonha, em crianças de idade de latência. (Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa). Manuscrito em preparação.
- Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32 (2), 483-534. doi: 10.1016/j.psc.2009.06.002.Anxiety.
- Bion, W. (1962). The psychoanalytic study of thinking. A theory of thinking. *International Journal of Psycho-Analysis*, 43, 306-311. Retirado de <http://www.philosophy-psychoanalysis.org.uk/wp-content/uploads/2013/01/PEP-Web-The-Psycho-Analytic-Study-of-Thinking.pdf>.
- Blos, P. (1998). *Adolescência: uma interpretação psicanalítica* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Bretherton, I. & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: elaborating a central construct in attachment theory. Em J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds), *Handbook of attachment, second edition: Theory, research and clinical applications* (pp. 102-127). New York: Guilford Publications: Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/232570396\\_Internal\\_working\\_models\\_in\\_attachment\\_relationships\\_Elaborating\\_a\\_central\\_construct\\_in\\_attachment\\_theory](https://www.researchgate.net/publication/232570396_Internal_working_models_in_attachment_relationships_Elaborating_a_central_construct_in_attachment_theory).
- Brumariu, L. E. & Kerns, K. A., (2010). Parent-child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology* 22, 177-203. doi:10.1017/S0954579409990344.
- Colarusso, C. A. (1992). Latency (ages 6-11). Em *Child and adult development: a psychoanalytic introduction for clinicians* (pp.79-90). New York: Springer. Retirado de [https://books.google.pt/books?id=svSEBwAAQBAJ&pg=PA79&lpg=PA79&dq=kaplan+latency+1965&source=bl&ots=OMfSyhsyqc&sig=xYODh8tL9Uw46owHboK-e95CP6A&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwi0xMmqudnLAhULbRQKHWu\\_CSkQ6AEIHDAAC#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=svSEBwAAQBAJ&pg=PA79&lpg=PA79&dq=kaplan+latency+1965&source=bl&ots=OMfSyhsyqc&sig=xYODh8tL9Uw46owHboK-e95CP6A&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwi0xMmqudnLAhULbRQKHWu_CSkQ6AEIHDAAC#v=onepage&q&f=false).
- Coordenação Nacional para a Saúde Mental & Administração Central do Sistema de Saúde. (2010). Rede de referência hospitalar de psiquiatria da infância e da adolescência (Documento Técnico de Suporte). Lisboa, Portugal. Retirado de [http://www.acss.min-saude.pt/portals/0/documento%20técnico%20de%20suporte\\_rrh\\_psiq%20ia\\_versão\\_%2023%20nov.pdf](http://www.acss.min-saude.pt/portals/0/documento%20técnico%20de%20suporte_rrh_psiq%20ia_versão_%2023%20nov.pdf).
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry Journal*, 60 (3), 837-844. doi: 10.1001/archpsyc.60.8.837.



- Crujo, M. & Marques, C. (2009). As perturbações emocionais – Ansiedade e depressão na criança e no adolescente. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 25, 576-582. Retirado de [http://repositorio.chlc.min-saude.pt/bitstream/10400.17/420/1/Rev Port Clin Geral 2009\\_25\\_576.pdf](http://repositorio.chlc.min-saude.pt/bitstream/10400.17/420/1/Rev%20Port%20Clin%20Geral%202009_25_576.pdf).
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Quarteto: Coimbra, Portugal.
- Custódio, S. & Cruz, O. (2008). As representações mentais das crianças acerca das figuras parentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 393-405. Retirado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722008000400002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000400002).
- Dias, P. & Gonçalves, M. (1999). Fear Survey Schedule for Children-Revised (FSSC-R). [Instrumento de avaliação]. Lisboa.
- Dias, P. & Gonçalves, M. (1999). Avaliação da ansiedade e da depressão em crianças e adolescentes (STAIC-C2, CMAS-R, FSSC-R e CDI): Estudo normativo para a população portuguesa. Em A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 553-564). Braga: APPORT.
- Diguer, L., Pelletier, S., Hébert, E., Descôteaux, J., Rousseau, J.-P., & Daoust, J.-P. (2004). Personality organizations, psychiatric severity, and self and object representations. *Psychoanalytic Psychology*, 21 (2), 259-275. <http://dx.doi.org/10.1037/0736-9735.21.2.259>.
- Emde, R. N. (2003). Early narratives: A window to the child's inner world. Em R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim, *Revealing the inner worlds of young children. The Macarthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 3-26). Oxford University Press: New York. Retirado de [https://books.google.pt/books?id=hKE8J\\_3UGv4C&pg=PA147&dq=bretherton+and+oppenheim+2003&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwi7-bKskK3PAhXEuRQKH7GDMkQ6AEIKTAC#v=onepage&q&f=true](https://books.google.pt/books?id=hKE8J_3UGv4C&pg=PA147&dq=bretherton+and+oppenheim+2003&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwi7-bKskK3PAhXEuRQKH7GDMkQ6AEIKTAC#v=onepage&q&f=true).

- Erikson, E. H. (1982a). *The life cycle completed*. U.S.A: Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1982b). Conclusion: La crainte de l'anxiété. Em E. H. Erikson *Enfance et société* (pp. 269-285). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Esbjörn, B. H., Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Munck, L. A., & Ollendick, T. H. (2012). The development of anxiety disorders: Considering the contributions of attachment and emotion regulation. *Clinical Child and Family Psychology Review* (15), 129-143. doi 10.1007/s10567-011-0105-4.
- Etchegoyen, A. (1993). La latencia - Una reconsideración. *Libro Anual de Psicoanálisis - IX. Publicad para o Comité Editorial de América Latina del International Journal of Psycho-Analysis* (pp. 21-32). Brasil: Editora Escuta Ltda.
- Freud, A. (1968). *Le normal et le pathologique chez l'enfant. Estimations du développement*. Paris: Éditions Gallimard.
- Hagelin, A. (1980). On Latency. *International Review of Psycho-Analysis*, 7, 165 - 183.
- Holmberg, J., Robinson, J., Corbitt-Price, J., & Wiener, P. (2007). Using narratives to assess competencies and risks in young children: Experiences with high risk and normal populations. *Infant Mental Health Journal*, 28 (6), 647-666. doi: 10.1002/imhj.20158.
- Houzel, D., Emmanuelli, M., & Moggio, F. (2004). *Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Goodman, G. (2005). Empirical evidence supporting the conceptual relatedness of object representations and internal working models. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 53(2), 597–617. Retirado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16045168>.
- Goodman, G. (2009). Mentalize this: mentalization as na effective ingrediente of therapeutic change. Em G. Goodman, *Transforming the internal world and attachment* (pp. 165-230). UK: Jason Aronson. Retirado de <https://books.google.pt/books?hl=pt->

PT&id=3K2Qy1\_gIdUC&q=blatt+%26+westen#v=onepage&q=blatt%20%26%20westen&f=true.

- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). Em Meta-emotion. How families communicate emotionally. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Katz, L. F. & Gottman, J. M. (1997). Buffering children from marital conflict and dissolution. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26 (2), 157-171. Retirado de <http://www.johngottman.net/wp-content/uploads/2011/05/Buffering-children-from-marital-conflict-and-dissolution.pdf>.
- Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 27, 99-110. Retirado de <https://nonoedipal.files.wordpress.com/2009/11/notes-on-some-schizoid-mechanisms.pdf>.
- Knight, R. (2014). Hundred years of latency: From freudian psychosexual theory to dynamic systems nonlinear development in middle childhood. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 62, 203-235. doi: 10.1177/0003065114531044
- Laible, D., Torquati, J., Carlo, G., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13, 551-569. Retirado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=psychfacpub>.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1976). *Vocabulário de psicanálise* (3ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Macedo, E. V. O. (2011). Superprotecção parental e ansiedade na infância: Um estudo transversal com crianças em idade escolar. (Tese de mestrado, Faculdade de

- Psicologia da Universidade de Lisboa). Retirado de  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5038/1/ulfpie039701\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5038/1/ulfpie039701_tm.pdf).
- Mahler, M. (1967). Sobre a simbiose humana e as vicissitudes da individuação. Em M. Mahler, *O processo de separação-individuação* (pp. 66-81). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mahler, M. (1972a). Sobre as três primeiras subfases do processo de separação-individuação. Em M. Mahler, *O processo de separação-individuação* (pp. 96-104). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mahler, M. (1972b). Processo de separação-individuação: a subfase de reaproximação. Em M. Mahler, *O processo de separação-individuação* (pp. 105-118). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Matos, A. C. (1996a). Da emoção ao pensamento: O afecto no conhecer do outro. Em A. C. Matos, (2002) *Psicanálise e psicoterapia psicanalítica* (pp. 199-211). Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, A. C. (1996b). Percursos da identidade: Processos transformadores. Em A. C. Matos, (2002) *Psicanálise e psicoterapia psicanalítica* (pp. 215-224). Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, M. (1999). “Verso-reverso” das distorções simbólicas. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 18, 91-100.
- Marks, I. M. (1978). *Living with fear. Understanding and coping with anxiety*. USA: McGraw-Hill Book Company.
- Marques-Teixeira, J. (2001). Comorbilidade: Depressão e ansiedade. *Saúde Mental*, 3 (1), 9-20. Retirado de  
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Comorbilidade:+de+pressão+e+ansiedade#0>.

- Martin, A. & Gosselin, P. (2011). Propriétés psychométriques de l'adaptation francophone d'une mesure de symptômes des troubles anxieux auprès d'enfants et d'adolescents (SCARED-R). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44 (1), 70-76. doi: 10.1037/a0023103.
- Mazet, P. & Houzel, D. (1983). Les troubles intra-psychiques. Em P. Mazet & D. Houzel. *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent – Volume 1* (pp. 247-266). Paris: Maloine.
- Mazet, P. & Houzel, D. (1994). Le développement psychologique de l'enfant. Développement affectif. In P. Mazet & D. Houzel, *Psychiatrie de L'enfant et de l'adolescent* (pp. 63-87). Paris: Maloine.
- Medina, A. S. (2014). Patologia borderline: Representações relacionais e vulnerabilidades do self. (Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa)  
Retirado de  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18207/1/ulsd070649\\_td\\_Ana\\_Silva.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18207/1/ulsd070649_td_Ana_Silva.pdf).
- Muris, P. (2007). *Normal and abnormal fear and anxiety in children and adolescents*. U.S.A: Elsevier.
- Muris, P. (2011). Further insights in the etiology of fear, anxiety and ther disorders in children and adolescents: The partial fulfillment of a prophecy. *Journal of Child and Family Studies*, 20, 133-134. doi: 10.1007/s10826-011-9446-3.
- Nichols, S. (2009). The process of internalization in psychotherapy and its relationship to the working aliance and therapeutic change. (Doctoral dissertation, Richard L. Conolly College of Long Island University). Retirado de  
<https://books.google.pt/books?id=WbhJ6W1fsEMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=true>.

- Oliveira, J. H. B. (1991). A relação entre a afectividade e a inteligência segundo Piaget. Em *Freud e Piaget. Afectividade e inteligência* (pp. 91-99). Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (5th ed.). Maidenhead, Berkshire, England: McGraw Hill.
- Pereira, A. & Barros, L. (2010). Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders – Revised version. Versão criança, versão portuguesa experimental [Instrumento de avaliação]. Lisboa.
- Pereira, A. I., Barros, L., & Beato, A. (2013). Escala de avaliação da ansiedade e superprotecção parentais: Estudo psicométrico numa amostra de pais e mãe de crianças em idade escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 35 (1), 35-55. Retirado de [http://www.aidep.org/03\\_ridep/r35/r35art2.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/r35/r35art2.pdf).
- Pereira, A. I., Barros, L., Mendonça, D., & Muris, P. (2013). The relationships among parental anxiety, parenting and children's anxiety: The mediating effects of children's cognitive vulnerabilities. *Journal of Child and Family Studies*. doi: 10.1007/s10826-013-9767-5.
- Pereira, A. I., Muris, P., Barros, L., Goes, R., Marques, T. & Russo, V. (2014). Agreement and discrepancy between mother and child in the evaluation of children's anxiety symptoms and anxiety life interference. *European Child & Adolescent Psychiatry*. doi: 10.1007/s00787-014-0583-2.
- Pine, D. S. & Klein, R. G. (2008). Anxiety disorders. Em M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, & A. Thapar. (Eds), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (5th ed) (pp. 628-647). Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Rabello, E. T. & Passos, J. S. (s.d.). *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*.

Retirado de <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>.

Rosenfeld, H. (1971). A clinical approach to the psychoanalytic theory of life and death

instincts: an investigation into the aggressive aspects of narcissism. *International Journal of Psycho-Analysis*, 52, 169-178. Retirado de

[https://manhattanpsychoanalysis.com/wp-](https://manhattanpsychoanalysis.com/wp-content/uploads/readings/developmentaltheory/V.%20Csillag%20upload/1._Rosenfeld,_A_Clinical_Approach_to%20_the_Psychoanalytic_Theory_of_the_Life%20_and_Death_Instincts.pdf)

[content/uploads/readings/developmentaltheory/V.%20Csillag%20upload/1.\\_Rosenfeld,\\_A\\_Clinical\\_Approach\\_to%20\\_the\\_Psychoanalytic\\_Theory\\_of\\_the\\_Life%20\\_and\\_Death\\_Instincts.pdf](https://manhattanpsychoanalysis.com/wp-content/uploads/readings/developmentaltheory/V.%20Csillag%20upload/1._Rosenfeld,_A_Clinical_Approach_to%20_the_Psychoanalytic_Theory_of_the_Life%20_and_Death_Instincts.pdf).

Sampaio, F. M., Martins, A. M., Oliveira, T. C. (2007) Medos normais de crianças em

contexto hospitalar segundo o Fear Survey Schedule for Children-Revised, FSSC-R.

Retirado de <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/451/2/252-263FCHS04-17.pdf>.

Sanderson, W. C. & Rego, S. A. (2000). Empirically supported psychological treatment of

panic disorder and agorafobia: Research, theory and application of cognitive therapy.

*Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 14 (3), 219-244.

Santos, S. M. V. (2013). Contributo para o estudo de depressão, ansiedade e stresse em

crianças com perturbação de hiperactividade e défice de atenção. (Dissertação de mestrado, Ciências da Saúde da Universidade da Beira Interior). Retirado de

[www.fcsaude.ubi.pt/thesis2/anexo.php?id=4aa4d37043cb5c78](http://www.fcsaude.ubi.pt/thesis2/anexo.php?id=4aa4d37043cb5c78).

Sarnoff, C. A. (1980). Latency-age children. In G. P. Sholevar, R. M. Benson & B. J. Blinder

(Eds), *Treatment of emotional disorders in children and adolescents* (pp. 283-302)

Springer. doi: 10.1007/978-94-011-6684-3\_18.

Silva, W. V. & Figueiredo, V. L. M. (2005). Ansiedade infantil e instrumentos de avaliação:

uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27 (4), 329-335. Retirado

de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462005000400014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462005000400014).

- Smith, T. E. (1993). Measurement of object relations: A review. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 2, 19-37. Retirado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3330319/pdf/19.pdf>.
- Sommeroff, G. (1990). Consciousness and self-consciousness. Em G. F. Stelmach & P. A. Vroom (Eds.), *Advances in psychology: Life, brain and consciousness. New perceptions through targeted systems analysis* (pp. 71–93). Amsterdam: North-Holland.
- Sousa, M. (2009). As narrativas das crianças institucionalizadas. O papel da experiência de maus-tratos na construção dos modelos representacionais. (Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.)
- Sousa, M. & Cruz, O. (2016). A relação entre as representações acerca das figuras parentais e as competências sociais em crianças maltratadas e não maltratadas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (2), 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32224>.
- Spitz (1965), Palombo, J., Bendicson, H. K., & Koch, B. J. (2009). R. Spitz, Em *Guide to Psychoanalytic Developmental Theories* (pp. 80- 93). New York, USA: Springer
- Sroufe, A. L., Coffino, B., & Carlson, A. (2010). Conceptualizing the role of early experience: Lessons from the Minnesota Longitudinal Study. *Development Review*, 30 (1), 36-51. doi:10.1016/j.dr.2009.12.002.
- Stern, D. (1992). Da interação à relação. Em D. Stern, *Bebé-mãe: Primeira relação humana* (pp. 124-141). Lisboa: Salamandra.
- Steinberg, J. A., Southern, M. L. & Atchinson, V. L. (1983, April). *Mother-daughter relationship during the latency period: Communication, affection and activities*. Paper presented at the meeting of the Western Psychological Association, San Francisco.



- Stover, C. S., Van Horn, P., & Lieberman, A. F. (2006). Parental representations in the play of preschool aged witnesses of marital violence. *Journal of Marriage and Family*, 21, 417- 425. doi: 10.1007/s10896-006-9038-y.
- Vieira, J. I. S. (2009). Os modelos representacionais e a competência social das crianças institucionalizadas. (Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.)
- Vitorino, S. M. R. (2014). Modificações nas representações das relações objectais e nos sintomas de duas pacientes em psicoterapia. (Tese de mestrado, ISPA Lisboa). Retirado de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3600/1/9979.pdf>.
- Winnicott, D. W. (1956). Preocupação materna primária. Em D. W. Winnicott *Textos seleccionados de Pediatria à Psicanálise* (pp. 491- 498). Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed.
- Winnicott, D. W. (1975). O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. Em D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade* (pp. 153-162). Rio de Janeiro: Imago.
- Wolfe, B. E. (2005a). On the nature and classification of anxiety. Em *Understanding and treating anxiety disorders: An integrative approach to healing the wounded self* (pp. 14-24). American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/11198-002>.
- Wolfe, B. E. (2005b). The wounded self: An integrative etiological model of anxiety disorders. Em *Understanding and treating anxiety disorders: An integrative approach to healing the wounded self* (pp. 105-123). American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/11198-002>.



# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### *Consentimento Informado entregue aos Encarregados de Educação*



Lisboa, 16 de Maio de 2016

Ex.mo(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Vimos convidá-lo a si e ao seu educando a participar no projecto de investigação “Representações maternas e a expressão ansiosa e depressiva, em crianças em idade de latência”, inserido no projecto de Dissertação do Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia Clínica e da Saúde – Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica, na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, com supervisão científica da Professora Doutora Ana Sofia Medina, Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Esta investigação tem como objectivo estudar as representações das figuras parentais das crianças e a sua relação com as manifestações numa linha ansiosa e depressiva. Interessamo-nos, particularmente, pela representação interna materna, em crianças a frequentar o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (dos 8 aos 10 anos), daí ter sido contactado.

Espera-se que a informação recolhida possa vir a ser útil na compreensão de como as crianças constroem o seu mundo interno e de como este influencia a forma delas vivenciarem as experiências diárias. De igual forma, pretende-se que os resultados do presente estudo possam vir a auxiliar crianças que efectivamente possam sofrer de uma patologia na linha ansiosa ou depressiva.

A participação na investigação realiza-se num único momento, com duração prevista de cerca de uma hora, a ser realizada na escola. A colaboração no estudo implica a resposta das crianças a um conjunto de questões associadas a dez histórias que lhes serão contadas e a quatro breves questionários sobre manifestações de sintomas na linha ansiosa e depressiva, tipos de medos e sentimentos de culpa e de vergonha. Adicionalmente, serão também recolhidos alguns dados sociodemográficos para fins da investigação. A participação neste estudo é voluntária, pelo que as crianças poderão desistir a qualquer momento, sem que essa decisão reflita qualquer prejuízo para as mesmas. Não se antevêem riscos ou malefícios para as crianças que advenham da participação no referido estudo.

Será mantida a confidencialidade e o anonimato dos dados. A informação obtida será apenas usada no âmbito do projecto de investigação, sendo tratada de um modo global e não individualizado, sem a identificação de nenhuma situação particular.

Poderá entrar em contacto com as investigadoras proponentes para esclarecer quaisquer dúvidas ou questões que considere pertinentes, contactando através do endereço de correio electrónico

projectoinvestigacao2016@gmail.com. Se desejar aceder a uma síntese dos resultados globais, após a conclusão da investigação, poderá solicitá-la através do mesmo endereço.

Agradecemos o preenchimento do destacável e a sua entrega ao Professor(a) para tomarmos conhecimento da sua decisão relativamente à participação do seu educando.

Gratas pela atenção e disponibilidade, apresentamos os melhores cumprimentos,

\_\_\_\_\_  
As Investigadoras Proponentes  
(Alunas Louise Dubé e Mariana Barata)

-----  
**Declaração de Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a) de Educação do/a  
\_\_\_\_\_ tomei conhecimento da participação do  
meu educando no estudo do qual fui informado(a).

Assim sendo, autorizo / não autorizo (*riscar o que não interessa*) a sua participação, de forma voluntária, reconhecendo a possibilidade de desistência em qualquer momento e permitindo que os dados obtidos sejam utilizados na referida investigação.

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

**Agradece-se a entrega deste destacável ao Professor do seu Educando**

**até ao dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.**

## APÊNDICE B

### *Questionário de Dados Sócio-Demográfico*

CÓDIGO ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

*Representações maternas e a expressão ansiosa e depressiva, em crianças em idade de latência*

Investigadoras: Louise Dubé e Mariana Barata

Orientadora: Professora Doutora Ana Sofia Mediana

#### QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

(Dia / Mês / Ano)

Sexo:

Masculino ☐

Feminino ☐

Composição do Agregado Familiar:

Mãe ☐

Pai ☐

Madrasta ☐

Padrasto ☐

Irmão(s) ☐ n.º \_\_\_\_

Idade \_\_\_\_ anos | Masculino ☐ Feminino ☐

Idade \_\_\_\_ anos | Masculino ☐ Feminino ☐

Idade \_\_\_\_ anos | Masculino ☐ Feminino ☐

Idade \_\_\_\_ anos | Masculino ☐ Feminino ☐

Idade \_\_\_\_ anos | Masculino ☐ Feminino ☐

Outro(s) \_\_\_\_\_

Avó ☐

Avô ☐

Outro(s) \_\_\_\_\_

Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa

Tel.: +351 217 943 655. Fax.: +351 217 933 408.

[www.fp.ul.pt.geral@fp.ul.pt](mailto:www.fp.ul.pt.geral@fp.ul.pt)

## **APÊNDICE C**

*Caderno de Aplicação dos Instrumentos*

ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS ACERCA DAS  
FIGURAS PARENTAIS (EARCFP) – VERSÃO PARA A MÃE

(Custódio & Cruz, 2008)

(Versão reduzida por Barata, Dubé e Medina)

**A. (1)** A mãe do(a) menino(a) estava a falar com a sua amiga. O(a) menino(a) como queria ir para casa ver os desenhos animados na televisão, estava sempre a chamar a mãe e a puxá-la com toda a força, não deixando a mãe e a sua amiga conversarem.

1. Como é que achas que o(a) menino(a) se sente? Porquê?

---

---

---

2. E a mãe, como é que achas que ela se sente? Porquê?

---

---

---

3. O que é que achas que a mãe vai fazer?

---

---

---

4. Porque é que achas que a mãe agiu dessa forma (fez isso)?

---

---

---

5. E agora, como é que o(a) menino(a) se sente?

---

---

---

6. E agora, como é que achas que a mãe se sente?

---

---

---

7. Como termina a história?

---

---

---

---



**B. (2)** O(a) menino(a) estava a andar de bicicleta muito rápido, caiu e magoou-se no joelho. Chegou a casa e queixou-se à mãe.

1. Como é que achas que o(a) menino(a) se sente? Porquê?

---

---

---

2. E a mãe, como é que achas que ela se sente? Porquê?

---

---

---

3. O que é que achas que a mãe vai fazer?

---

---

---

4. Porque é que achas que a mãe agiu dessa forma (fez isso)?

---

---

---

5. E agora, como é que o(a) menino(a) se sente?

---

---

---

6. E agora, como é que achas que a mãe se sente?

---

---

---

7. Como termina a história?

---

---

---

---

**C. (5)** As aulas já tinham terminado e o(a) menino(a) estava a jogar à apanhada com os(as) seus amigos(as) e a sua mãe chegou para o(a) vir buscar. O(a) menino(a) estava quase a ser apanhado(a) pelo(a) seu(sua) amigo(a), mas como não queria perder o jogo, empurrou-o(a) para o chão. A mãe viu o que se passou.

1. Como é que achas que o(a) menino(a) se sente? Porquê?

---

---

---

2. E a mãe, como é que achas que ela se sente? Porquê?

---

---

---

3. O que é que achas que a mãe vai fazer?

---

---

---

4. Porque é que achas que a mãe agiu dessa forma (fez isso)?

---

---

---

5. E agora, como é que o(a) menino(a) se sente?

---

---

---

6. E agora, como é que achas que a mãe se sente?

---

---

---

7. Como termina a história?

---

---

---

---

**D. (6)** O(a) menino(a) estava a fazer os trabalhos de casa, mas não sabe fazê-los porque não esteve com atenção nas aulas. A mãe vê o(a) menino(a) com um ar preocupado e chorar.

1. Como é que achas que o(a) menino(a) se sente? Porquê?

---

---

---

2. E a mãe, como é que achas que ela se sente? Porquê?

---

---

---

3. O que é que achas que a mãe vai fazer?

---

---

---

4. Porque é que achas que a mãe agiu dessa forma (fez isso)?

---

---

---

5. E agora, como é que o(a) menino(a) se sente?

---

---

---

6. E agora, como é que achas que a mãe se sente?

---

---

---

7. Como termina a história?

---

---

---

---

--	--	--

## Instruções

Abaixo, encontras um conjunto de frases que falam sobre medos e ansiedade das crianças e jovens. Por favor, lê cada uma das frases com atenção e indica a frequência com que experimentaste esse sintoma durante os últimos 3 meses: nunca ou quase nunca, algumas vezes ou muitas vezes.

Modo de preenchimento do CÍRCULO :



Modo de preenchimento do CÍRCULO no caso de engano :



	nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
1. Quando me sinto assustado tenho dificuldade em respirar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Tenho medo de estar em sítios altos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Tenho dores de cabeça ou de barriga quando estou na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Não gosto de estar com pessoas desconhecidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Quando vejo sangue, fico tonto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Quero que as coisas estejam arrumadas numa certa ordem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Fico com medo quando durmo fora de casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Preocupo-me que os outros não gostem de mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Quando fico assustado, sinto-me a desmaiar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Penso que me vão pegar uma doença grave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Sou nervoso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Tenho pensamentos estranhos que me assustam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Sigo a minha mãe e o meu pai para todo o lado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. As pessoas dizem-me que eu pareço nervoso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Sinto-me nervoso com pessoas que não conheço bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Tenho medo de ir ao médico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Não gosto de ir à escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Quando fico assustado, sinto com se fosse ficar maluco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Preocupo-me se tiver de dormir sozinho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Tenho medo de ir ao dentista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Preocupo-me em ser tão bom como os outros miúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
22. Tenho medo de um animal que não é realmente perigoso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Tenho medo quando há trovoadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Faço as coisas mais de duas vezes para verificar se fiz tudo bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Tenho sonhos assustadores acerca de uma coisa muito má que já me aconteceu uma vez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Quero que as coisas estejam limpas e arrumadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Quando fico assustado, é como se as coisas não fossem reais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Ficaria com medo se tivesse de voar num avião	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Tenho pesadelos em que acontece uma coisa má aos meus pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ir para a escola preocupa-me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Faço coisas (rituais) que me ajudam a ficar menos assustado com os meus pensamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Quando me sinto assustado, o meu coração bate depressa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Fico assustado quando levo uma injeção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Tenho medo de apanhar uma doença grave	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Sinto-me fraco e a tremer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Tenho pesadelos sobre alguma coisa má que me está a acontecer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Tenho tanto medo de um animal (que não é perigoso) que não me atrevo a tocar-lhe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Preocupo-me se as coisas me vão correr bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Às vezes tenho dúvidas se realmente fiz uma certa coisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Quando fico assustado, sou muito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Sou preocupado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Fico com medo quando vejo os médicos a fazerem uma operação na televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Quando me acontece algo muito desagradável, tento não pensar nisso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. De repente fico cheio de medo sem nenhuma razão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Tenho medo de estar sozinho em casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Fico com medo quando penso em alguma coisa muito má que uma vez me aconteceu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. É difícil para mim falar com pessoas que não conheço bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Quando fico assustado, sinto-me como se estivesse a sufocar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. As pessoas dizem-me que me preocupo demais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Não gosto de estar longe da minha família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
51. Tenho medo de ter ataques de ansiedade (ou pânico)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Tenho medo que aconteça alguma coisa má aos meus pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Sinto-me envergonhado com pessoas que não conheço bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Penso sem querer que estou a magoar outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Preocupo-me com o que vai acontecer no futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Quando fico assustado tenho vontade de vomitar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Preocupo-me se estou a fazer bem as coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Tenho medo de ir para a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Tenho medo de coisas que aconteceram no passado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Quando me sinto assustado, fico tonto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Fico assustado em espaços pequenos e fechados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Tenho pensamentos estranhos e assustadores que preferia não ter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Tenho medo do escuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Tenho pensamentos que não quero ter sobre uma coisa muito desagradável que me aconteceu uma vez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Tenho medo de um animal que a maioria dos miúdos não tem medo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Não gosto de estar num hospital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Sinto-me nervoso quando estou com outros miúdos ou adultos e tenho que fazer alguma coisa enquanto eles me observam (por ex. ler em voz alta, falar, jogar um jogo, fazer um desporto)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Sinto-me nervoso quando vou a festas, bailes ou qualquer lugar onde vão estar pessoas que não conheço bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Sou tímido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **Fear Survey Schedule for Children- Revised (FSSC- R)** **T. Ollendick (1978)**

Tradução e adaptação:

**Pedro Dias & Miguel Gonçalves**

(Departamento de Psicologia, I.E.P., Universidade do Minho)

**Tradução autorizada**

Nas próximas páginas vais encontrar um conjunto de afirmações que os rapazes e as raparigas usam para descrever os medos que têm. Lê cada um dos medos com cuidado e põe uma cruz no quadrado à frente das palavras que descrevem o teu medo. Não existem respostas certas nem erradas. Lembra-te, encontra as palavras que melhor descrevem quanto medo tu tens.

### **Eu tenho medo de...**

1.	Responder oralmente à professora	Nenhum		Algum		Muito	
2.	Andar de carro ou autocarro	Nenhum		Algum		Muito	
3.	Ser castigado pela mãe	Nenhum		Algum		Muito	
4.	Lagartos	Nenhum		Algum		Muito	
5.	Parecer disparatado	Nenhum		Algum		Muito	
6.	Fantasmas ou coisas assustadoras	Nenhum		Algum		Muito	
7.	Objectos afiados	Nenhum		Algum		Muito	
8.	Ter de ir ao Hospital	Nenhum		Algum		Muito	
9.	Morte ou pessoas mortas	Nenhum		Algum		Muito	
10.	Perder-me num lugar estranho	Nenhum		Algum		Muito	
11.	Cobras	Nenhum		Algum		Muito	
12.	Falar ao telefone	Nenhum		Algum		Muito	
13.	Montanha-Russa ou outras diversões parecidas	Nenhum		Algum		Muito	

14.	Adoeecer na escola	Nenhum		Algum		Muito	
15.	Ser mandado ao Director da Escola	Nenhum		Algum		Muito	
16.	Andar de comboio	Nenhum		Algum		Muito	
17.	Ser deixado em casa com alguém a tomar conta	Nenhum		Algum		Muito	
18.	Ursos ou lobos	Nenhum		Algum		Muito	
19.	Conhecer alguém pela primeira vez	Nenhum		Algum		Muito	
20.	Ataques com Bombas- ser invadido	Nenhum		Algum		Muito	
21.	Apanhar uma injeção	Nenhum		Algum		Muito	
22.	Ir ao médico	Nenhum		Algum		Muito	
23.	Lugares altos, como montanhas	Nenhum		Algum		Muito	
24.	Ser gozado	Nenhum		Algum		Muito	
25.	Aranhas	Nenhum		Algum		Muito	
26.	Um ladrão entrar na nossa casa	Nenhum		Algum		Muito	
27.	Andar de avião	Nenhum		Algum		Muito	
28.	Ser chamado pela professora	Nenhum		Algum		Muito	
29.	Tirar más notas	Nenhum		Algum		Muito	
30.	Morcegos ou pássaros	Nenhum		Algum		Muito	
31.	Ser criticado pelos meus pais	Nenhum		Algum		Muito	
32.	Armas	Nenhum		Algum		Muito	
33.	Entrar numa luta	Nenhum		Algum		Muito	
34.	Fogo- ficar queimado	Nenhum		Algum		Muito	
35.	Cortar-me ou ferir-me	Nenhum		Algum		Muito	
36.	Estar no meio de uma multidão	Nenhum		Algum		Muito	
37.	Tempestades com trovões	Nenhum		Algum		Muito	
38.	Ter que comer comidas que não gosto	Nenhum		Algum		Muito	
39.	Gatos						



		Nenhum		Algum		Muito	
40.	Reprovar num teste	Nenhum		Algum		Muito	
41.	Ser atropelado por um carro ou camião	Nenhum		Algum		Muito	
42.	Ter que ir para a escola	Nenhum		Algum		Muito	
43.	Entrar em jogos “brutos” durante o intervalo	Nenhum		Algum		Muito	
44.	Os meus pais discutirem	Nenhum		Algum		Muito	
45.	Quartos escuros ou armários	Nenhum		Algum		Muito	
46.	Fazer actuações em público	Nenhum		Algum		Muito	
47.	Formigas ou carochas	Nenhum		Algum		Muito	
48.	Ser criticado por outros	Nenhum		Algum		Muito	
49.	Pessoas com ar “estranho”	Nenhum		Algum		Muito	
50.	Ver sangue	Nenhum		Algum		Muito	
51.	Ir ao médico	Nenhum		Algum		Muito	
52.	Cães estranhos ou com ar de maus	Nenhum		Algum		Muito	
53.	Cemitérios	Nenhum		Algum		Muito	
54.	Receber a caderneta com as notas	Nenhum		Algum		Muito	
55.	Cortar o cabelo	Nenhum		Algum		Muito	
56.	Águas profundas ou o mar	Nenhum		Algum		Muito	
57.	Pesadelos	Nenhum		Algum		Muito	
58.	Cair de locais altos	Nenhum		Algum		Muito	
59.	Apanhar um choque eléctrico	Nenhum		Algum		Muito	
60.	Ir para a cama no escuro	Nenhum		Algum		Muito	
61.	Enjoar no carro	Nenhum		Algum		Muito	
62.	Estar sozinho	Nenhum		Algum		Muito	
63.	Ter que usar roupas diferentes dos outros	Nenhum		Algum		Muito	
64.	Ser castigado pelo meu pai	Nenhum		Algum		Muito	

65.	Ter que ficar na escola depois das aulas	Nenhum		Algum		Muito	
66.	Cometer erros	Nenhum		Algum		Muito	
67.	Filmes de Mistério/ Suspense	Nenhum		Algum		Muito	
68.	Sirenes que tocam alto	Nenhum		Algum		Muito	
69.	Fazer algo de novo	Nenhum		Algum		Muito	
70.	Microbios ou ficar muito doente	Nenhum		Algum		Muito	
71.	Lugares fechados	Nenhum		Algum		Muito	
72.	Tremores de terra	Nenhum		Algum		Muito	
73.	Um país estrangeiro	Nenhum		Algum		Muito	
74.	Elevadores	Nenhum		Algum		Muito	
75.	Lugares escuros	Nenhum		Algum		Muito	
76.	Não ser capaz de respirar	Nenhum		Algum		Muito	
77.	Ser picado por uma abelha	Nenhum		Algum		Muito	
78.	Minhocas ou caracóis	Nenhum		Algum		Muito	
79.	Ratazanas ou ratos	Nenhum		Algum		Muito	
80.	Fazer um teste	Nenhum		Algum		Muito	
81.	Toxicodependentes/alcoólicos	Nenhum		Algum		Muito	

Há outros medos que tenhas e que não tenham sido listados?

Sim\_\_ Não\_\_

(Se sim) Quais?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

# CDI

Copyright: Maria Kovacs, PH.D.

Tradução autorizada e adaptação para a população portuguesa de Helena Águeda Marujo, PhD.

As crianças e os adolescentes pensam e sentem de maneira diferente uns dos outros. Tens aqui uma lista de sentimentos e ideias por grupos. Para cada grupo de três frases escolhe a que **melhor** te descreve nas **últimas duas semanas**. Depois de escolheres uma frase de um grupo passa para o grupo seguinte.

Não há respostas certas ou erradas. Escolhe a frase que identifique como te tens sentido recentemente. Põe uma cruz ☒ na tua resposta.

Abaixo vais encontrar um exemplo para ajudar-te a responder a estas frases. Põe uma cruz junto à frase que melhor te descreve nas últimas duas semanas.

Exemplo:

- ☐ Leio livros muitas vezes
- ☐ Leio livros de vez em quando
- ☐ Nunca leio livros

Vamos agora ver os outros grupos de frases.

**Lembra-te: Escolhe em cada grupo a frase que te descreve melhor nas últimas duas semanas.**

1.

- ☐ Estou triste de vez em quando.
- ☐ Estou triste muitas vezes.
- ☐ Estou triste o tempo todo.

2.

- ☐ Nunca nada me vai correr bem.
- ☐ Não tenho a certeza de que as coisas me venham a correr bem.
- ☐ As coisas vão-me correr bem.

3.

- ☐ Faço quase tudo bem.
- ☐ Faço muitas coisas mal.
- ☐ Faço tudo mal.

4.

- ☐ Divirto-me com muitas coisas
- ☐ Divirto-me com algumas coisas
- ☐ Nada é divertido para mim.

5.

- ☐ Sou sempre mau (má).
- ☐ Sou mau (má) muitas vezes.
- ☐ Sou mau (má) de vez em quando.

6.

- ☐ De vez em quando penso nalguma coisa má que me possa acontecer.
- ☐ Tenho receio que me aconteçam coisas más.
- ☐ Tenho a certeza de que me vão acontecer coisas horríveis.

7.

- ☐ Eu detesto-me.
- ☐ Eu não gosto de mim.
- ☐ Gosto de mim.

8.

- ☐ Sou culpado(a) de tudo o que acontece de mau.
- ☐ Muitas coisas más acontecem por minha causa.
- ☐ As coisas más não costumam ser culpa minha.

9.

- ☐ Não penso em matar-me.
- ☐ Penso às vezes em matar-me mas nunca o farei.
- ☐ Quero matar-me.

10.

- ☐ Tenho vontade de chorar todos os dias.
- ☐ Tenho vontade de chorar muitas vezes.
- ☐ De vez em quando tenho vontade de chorar.

11.

- ☐ Tudo me aborrece imenso.
- ☐ Aborreço-me muitas vezes.
- ☐ Aborreço-me de vez em quando.

12.

- ☐ Gosto de estar com pessoas.
- ☐ Não gosto, muitas vezes, de estar com pessoas.
- ☐ Nunca quero estar acompanhado com pessoas.

13.

- ☐ Nunca consigo tomar decisões.
- ☐ Para mim é difícil tomar decisões.
- ☐ Tomo decisões com facilidade.

14.

- ☐ Gosto do meu aspeto.
- ☐ Há algumas coisas do meu aspeto que não gosto muito.
- ☐ Sou feio(a).

15.

- ☐ Tenho sempre que me esforçar muito para fazer os mesmos trabalhos da escola.
- ☐ Muitas vezes tenho que me esforçar para fazer os trabalhos da escola.
- ☐ Não é difícil fazer o trabalho da escola.

16.

- ☐ Durmo mal todas as noites.
- ☐ Muitas noites durmo mal.
- ☐ Durmo sempre muito bem.

17.

- ☐ Sinto-me cansado(a) de vez em quando.
- ☐ Sinto-me cansado(a) muitas vezes.
- ☐ Sinto-me sempre cansado(a).

18.

- ☐ A maioria dos dias não me apetece comer.
- ☐ Há muitos dias em que não me apetece comer.
- ☐ Como sempre bem.

19.

- ☐ Não me preocupo com a minha saúde.
- ☐ Preocupo-me muito com a minha saúde.
- ☐ Ando sempre preocupado com a minha saúde.

20.

- ☐ Não me sinto só.
- ☐ Sinto-me só muitas vezes.
- ☐ Sinto-me sempre só.

21.

- ☐ Nunca me divirto na escola.
- ☐ Divirto-me na escola de vez em quando.
- ☐ Divirto-me muitas vezes na escola.

22.

- ☐ Tenho muitos amigos (as).
- ☐ Tenho muitos amigos (as) mas gostava de ter mais.
- ☐ Não tenho amigos (as)

23.

- ☐ Os meus resultados escolares são bons.
- ☐ Os meus resultados escolares já foram melhores.
- ☐ Estou muito mau em disciplinas em que dantes era bom (boa).

24.

- ☐ Nunca vou conseguir ser tão bom (boa) como os (as) outros (as).
- ☐ Se eu quiser poderei ser tão bom (boa) como os (as) outros (as).
- ☐ Consigo ser tão bom (boa) como os (as) outros (as).

25.

- ☐ Ninguém gosta mesmo de mim.
- ☐ Não tenho a certeza se há alguém que goste de mim.
- ☐ Tenho a certeza de que alguém gosta de mim.

26.

- ☐ Costumo fazer o que me mandam.
- ☐ Muitas vezes não faço o que me mandam.
- ☐ Nunca faço o que me mandam.

27.

- ☐ Dou-me bem com os (as) outros (as).
- ☐ Ando muitas vezes em brigas.
- ☐ Ando sempre metido (a) em brigas.

## TEST OF SELF CONSCIOUS AFFECT FOR CHILDREN (TOSCA – C)

(Tangney, Wagner, Burgraf, Gramzow &amp; Fletcher, 1990)

(Versão Portuguesa em estudo por Barata, Dubé e Medina)

Aqui estão algumas situações que te podem acontecer, de vez em quando. E aqui estão algumas formas diferentes das pessoas pensarem ou sentirem.

Tenta imaginar, verdadeiramente, que estás na situação agora e como te poderias sentir ou pensar. Lê cada uma das frases. **Coloca um X no círculo** que corresponde ao que é mais verdadeiro para ti. O círculo maior significa que tu muito provavelmente poderás pensar ou sentir-te daquela forma e o círculo menor significa que é pouco provável que respondas daquela forma.

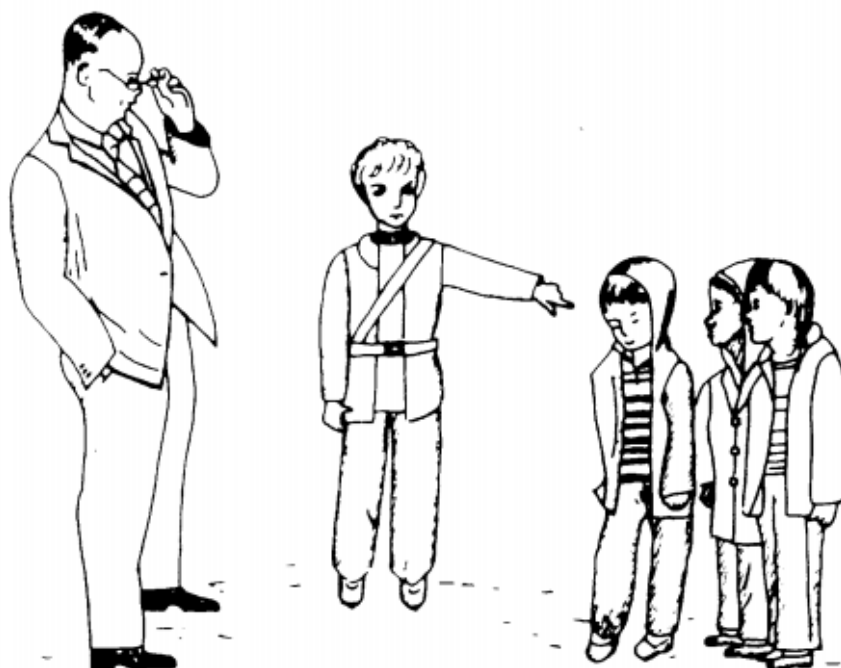
Exemplo

**Acordas muito cedo num dia de escola.**

	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) Comia logo o pequeno-almoço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Revia o meu TPC antes de ir para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Não me iria apetecer sair da cama.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lembra-te que toda a gente tem dias bons e dias maus. Todos fazemos, por vezes, coisas que não faríamos normalmente. **Não há respostas certas ou erradas para estas questões.**

- 1) És delegado de turma, estás a tomar conta dos teus colegas e denuncias três crianças.



	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) Preocupava-me com o que lhes podia acontecer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Pensava “Eles merecem”.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Pensava “Eu sou um queixinhas”.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ficava a sentir-me bem comigo mesmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Sentia que tinha feito um bom trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



- 2) A tua tia está a dar uma grande festa. Tu estás a levar as bebidas às pessoas e entornas uma no chão.



	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) Devia ter sido mais cuidadoso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) A minha tia não se vai importar assim tanto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Corria escadas acima para me afastar de toda a gente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) O tabuleiro das bebidas era muito pesado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3) Recebes a nota de um teste e não tiveste boa nota.



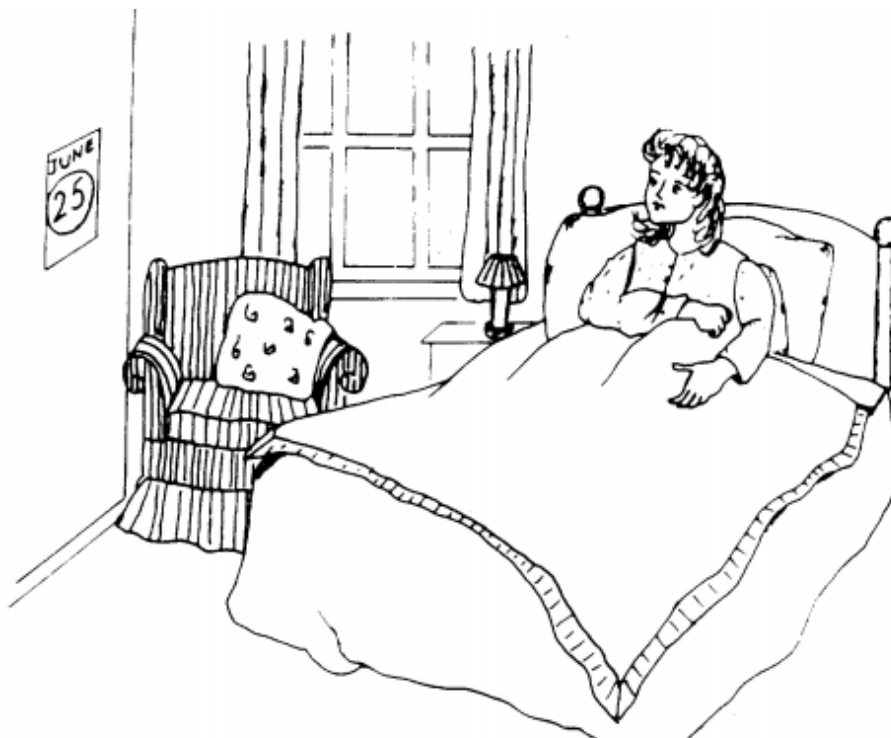
	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) Sentia que devia ter feito melhor e ter estudado mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Sentia-me estúpido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) É só um teste.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) A professora deve tê- lo corrigido mal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 4) **Paras de brincar com um amigo com quem brincas sempre para brincar com um menino que não tem amigos.**



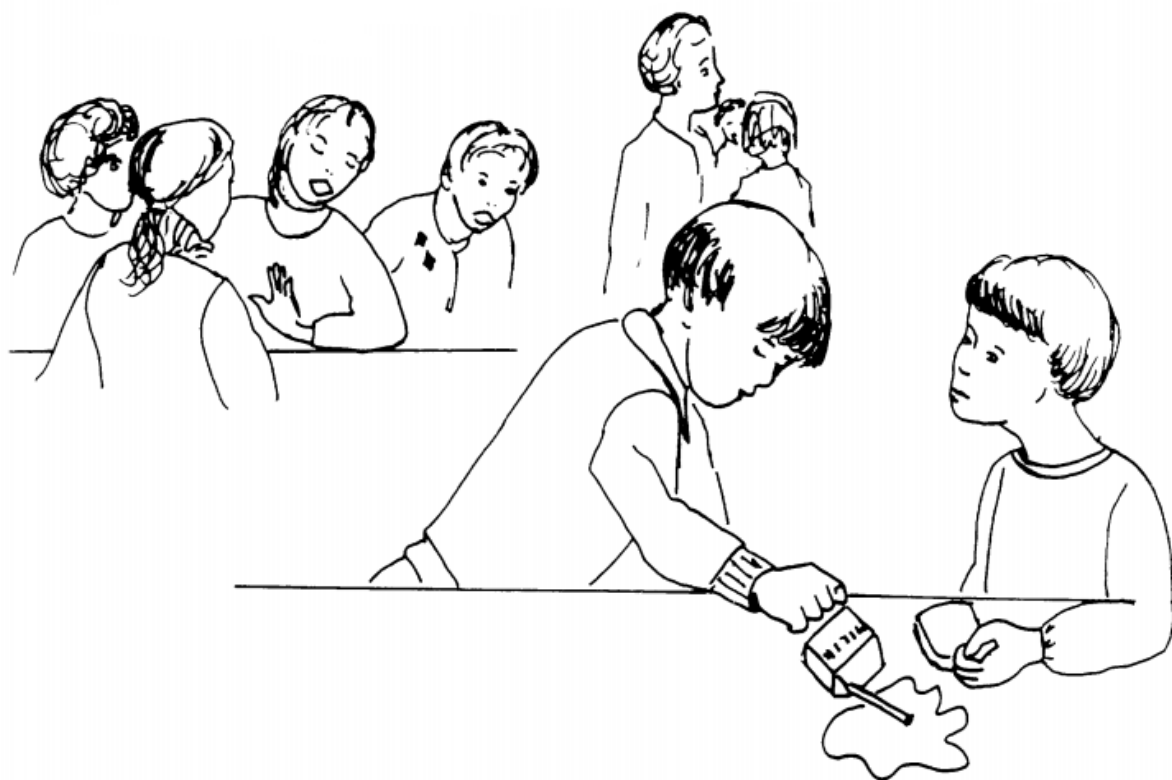
	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) Sentia-me mal porque não é justo esquecer um amigo quando se faz outro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Fiz uma coisa boa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) O menino novo tinha imensos jogos divertidos com que eu queria brincar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Os meus outros amigos podem pensar que sou estranho por brincar com alguém que não tem amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Sou muito boa pessoa por brincar com alguém que não tinha amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 5) Acordas numa manhã e lembras-te que é o aniversário da tua mãe. Esqueceste-te de lhe arranjar alguma coisa.



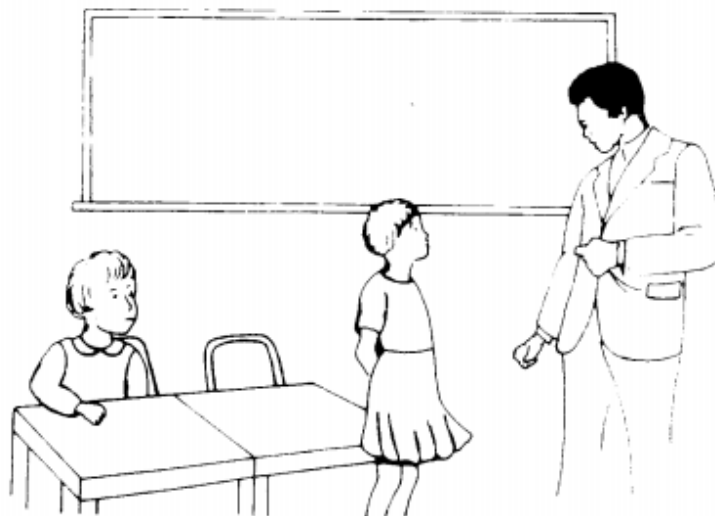
	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) Não é a prenda que importa. O que realmente importa é que eu me preocupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Depois de tudo o que ela fez por mim, como é que eu me pude esquecer do seu aniversário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sentia-me irresponsável e “cabeça no ar”.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Alguém me devia ter lembrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) Tropeças na cantina e entornas o sumo do teu amigo.



	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) Pensava que todos estavam a olhar e a rir-se.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Sentia-me arrependido, muito arrependido. Eu devia ter visto onde punha os pés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Não me sentia mal porque o sumo não é muito caro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Não o podia ter evitado. O chão estava escorregadio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 7) Estavas a conversar durante a aula e o teu amigo é que é chamado à atenção. Vais ter com o professor e contas-lhe a verdade.



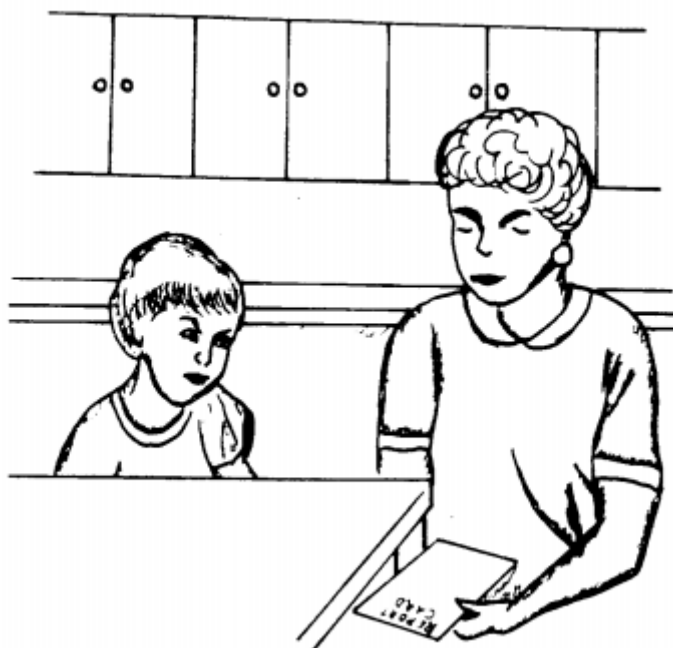
	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) O professor deveria ter tentado perceber o que aconteceu antes de culpar o meu amigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Sentia que meto sempre as pessoas em problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Fiz uma ótima coisa muito boa em contar a verdade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ficava orgulhoso por ter sido capaz de contar ao professor algo assim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Eu é que devia ser chamado à atenção porque não devia conversar na aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 8) Acidentalmente partes uma jarra da tua tia. A tua tia repreende o teu primo mais novo em vez de ti.



	Nada <u>provável</u>	Pouco <u>provável</u>	Talvez ( <u>mais ou</u> <u>menos</u> )	<u>Provável</u>	Muito <u>provável</u>
a) Se eu não disser a verdade, algo dentro de mim vai ficar a incomodar-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ninguém vai gostar de mim se o meu primo lhes contar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ela apenas o repreendeu. Não é nada de mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ela deveria tentar perceber o que se passou antes de começar a gritar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 9) A tua caderneta não está tão boa como tu querias. Mostras a caderneta à tua mãe quando chegas a casa.



	Nada <u>provável</u>	Pouco <u>provável</u>	Talvez ( <u>mais ou</u> <u>menos</u> )	<u>Provável</u>	Muito <u>provável</u>
a) Toda a gente tem más notas de vez em quando.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Realmente não merecia as más notas, a culpa não foi minha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Agora que eu tive maus resultados na caderneta, não valho nada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Devia ouvir tudo o que a professora diz e estudar mais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

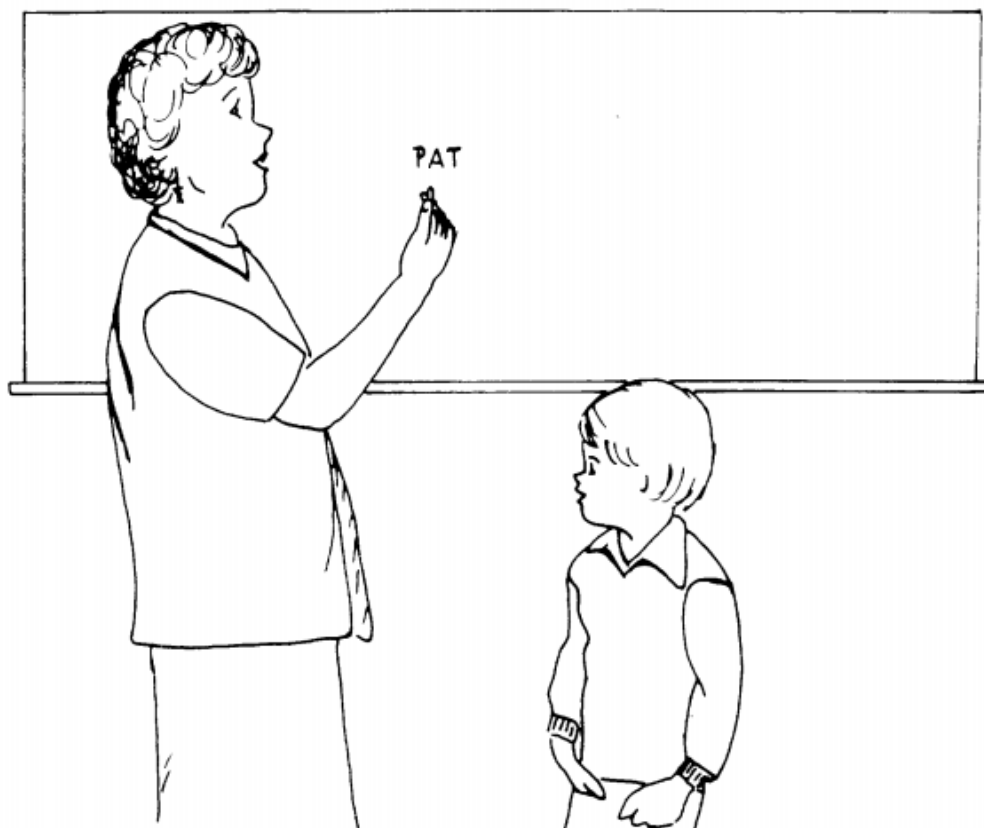


10) Tu e o teu melhor amigo têm uma discussão na escola.



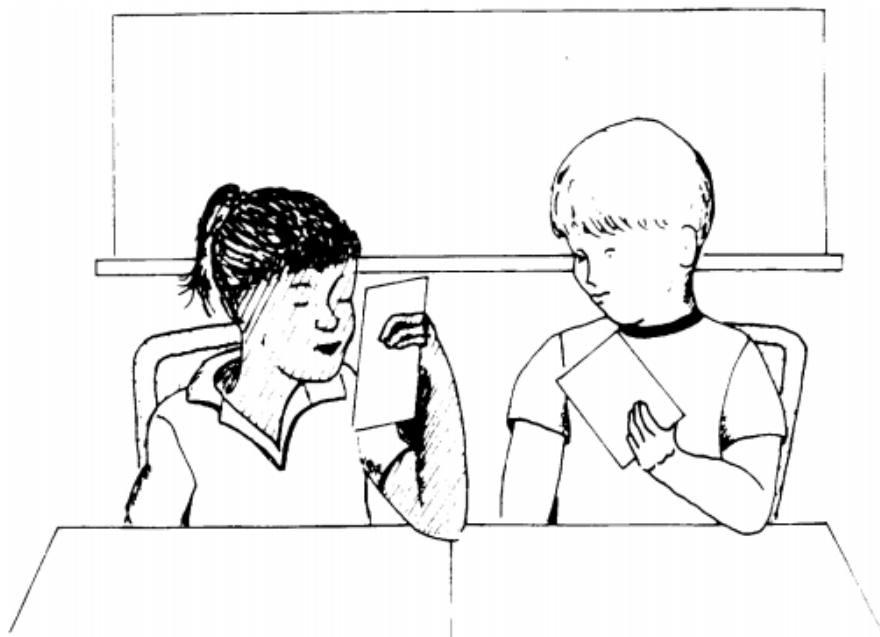
	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) Foi culpa do meu amigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Nós estamos sempre a discutir e fazemos sempre as pazes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sentia-me arrependido e com o sentimento de que não o deveria ter feito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Provavelmente sentia-me muito mal comigo mesmo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 11) A tua professora escreve o teu nome no quadro por estares a mastigar pastilha elástica.



	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) A professora foi injusta por escrever o meu nome no quadro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Escorregava pela minha cadeira abaixo, envergonhado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Se eu estive a mastigar pastilha então eu mereço porque é uma regra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Não me importava. As pessoas na escola estão sempre a mastigar partilhas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 12) **Recebes a tua caderneta e contas ao teu amigo que ficaste no quadro de honra. Descobres que ele não ficou.**



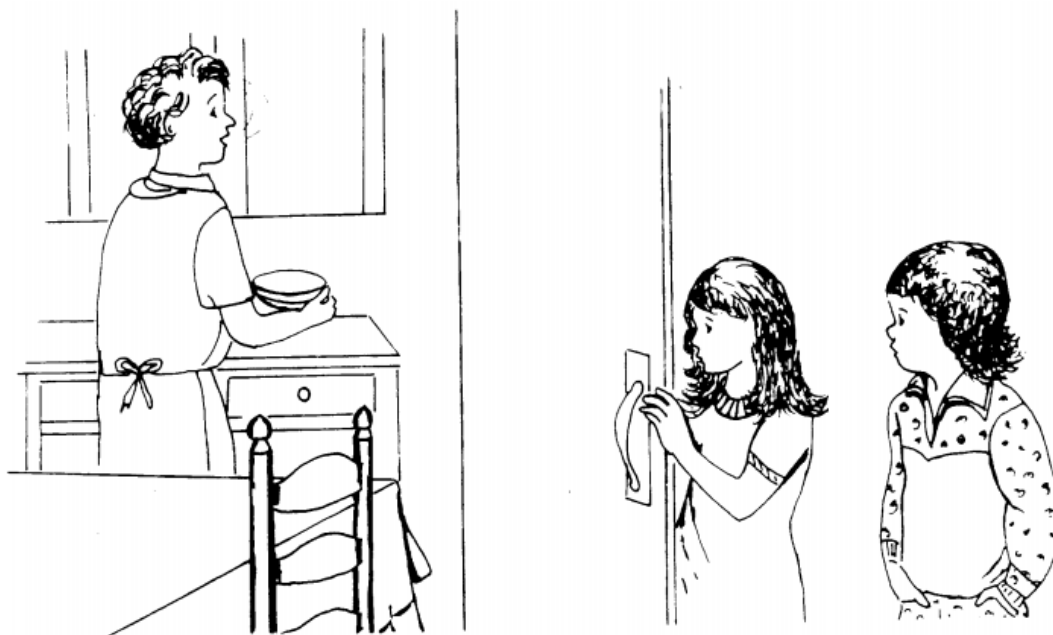
	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) A culpa é do meu amigo por não ter ficado no quadro de honra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Sentia-me mal por ter estado a gabar-me disso e por ter feito o meu amigo sentir-se mal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Sentia-me bem comigo mesmo por ser tão bom aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Estaria orgulhoso das minhas notas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) O meu amigo poderia pensar que eu acho que sou um convencido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) Tu e o teu amigo estão a falar durante a aula e tu és repreendido.



	<u>Nada provável</u>	<u>Pouco provável</u>	<u>Talvez (mais ou menos)</u>	<u>Provável</u>	<u>Muito provável</u>
a) Não devia ter falado em primeiro lugar. Mereço ser chamado à atenção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Nós estávamos apenas a falar baixinho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) O professor é mau e injusto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Sentia que todos os meus colegas de turma estavam a olhar para mim e prestes a começar a rir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 14) Convidas um amigo para ir dormir a tua casa. Mas quando tu perguntas à tua mãe ela diz que não.



		Talvez (mais ou menos)		
Nada <u>provável</u>	Pouco <u>provável</u>		<u>Provável</u>	Muito <u>provável</u>

- a) Como eu já tinha convidado o meu amigo, sentia-me um bocado envergonhado.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

- b) A minha mãe não é justa.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

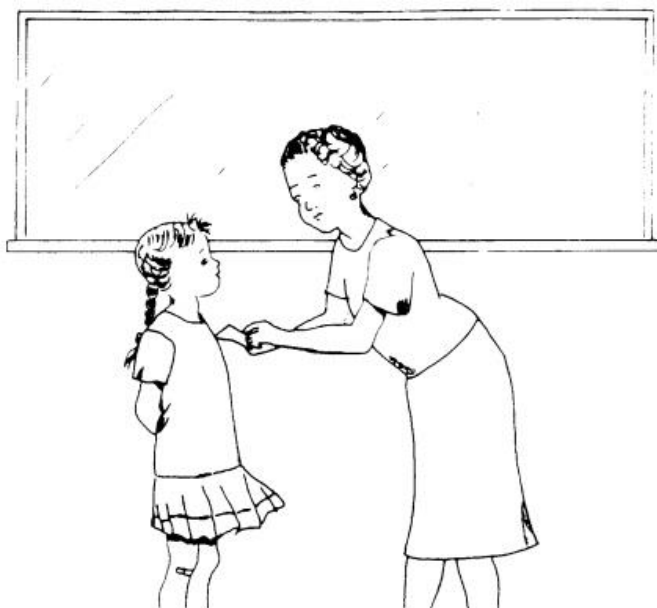
- c) Sentia-me arrependido de ter convidado o meu amigo antes de ter perguntado à minha mãe. Agora o meu amigo vai ficar desiludido.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

- d) O meu amigo pode sempre dormir na minha casa numa outra altura.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

- 15) A tua professora escolhe um aluno para fazer algo especial. E ela escolhe-te a ti.



		Talvez (mais ou menos)		
<u>Nada</u> <u>provável</u>	<u>Pouco</u> <u>provável</u>		<u>Provável</u>	<u>Muito</u> <u>provável</u>

- a) Ficava a pensar em como os outros colegas se sentiram – os que não foram escolhidos.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

- b) Os meus amigos vão pensar que eu sou o “queridinho” da professora.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

- c) Devo ter feito um bom trabalho para o professor me ter escolhido a mim.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

- d) Sentia-me bem comigo mesmo como se fosse especial.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

- e) A professora deve mesmo gostar de mim.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

## **APÊNDICE D**

### **Indicações para a Codificação da EARCFP: Sistema Ordinal (Sousa, 2009)**

#### **COMPORTAMENTOS PARENTAIS DE AFECTO**

##### **Aceitação**

1. Inexistência – A criança não faz qualquer referência a comportamentos que traduzam aceitação das figuras parentais em relação à criança protagonista ou às suas acções.
2. Alguma aceitação – A criança representa a figura parental como protegendo a criança protagonista do confronto com a situação de conflito, mas não há intervenção parental explícita no sentido de resolver a situação problemática.

##### *Exemplos*

Na história 4, a criança é rejeitada pelos colegas da escola, por não cumprir as regras do jogo, e a figura parental “Vai levá-la para casa e vai pôr ela a brincar com os outros amigos”, é omitida a infracção das regras do jogo e o confronto com os colegas da escola.

Na história 6, a mãe pergunta à filha por que motivo está a chorar, mas não intervém para ajudar a criança na realização dos trabalhos de casa.

3. Aceitação total – A criança representa a figura parental como mobilizando recursos no sentido de suprir as necessidades e de satisfazer os desejos da criança protagonista.

##### *Exemplos*

Na história 1, a menina “vai ver os desenhos animados e vê o que lhe apetecer”; “Pôr a filha a ver desenhos animados e a filha já não se chateia”; “a filha vai contente para casa. Vai ver os desenhos animados como queria”.

Na história 10, a “mãe deu-lhe um beijinho e deu-lhe um rebuçado”.

##### **Rejeição**

1. Inexistência – A criança não faz qualquer referência a comportamentos de rejeição das figuras parentais em relação à criança protagonista ou às suas acções.
2. Alguma rejeição – A criança representa a figura parental como reagindo negativamente ao comportamento da criança protagonista, mostrando desaprovação, descontentamento e/ou zanga.

##### *Exemplos*

Na história 3, a mãe fica “zangada, porque a filha antes devia estar a comer e não a cantar”.

Na história 5, a mãe “ficou pasmada, porque nunca tinha visto a filha a fazer aquilo”.

3. Rejeição total – A criança representa a figura parental como pouco sensível e responsiva face às necessidades da criança protagonista, perpetuando, ou agudizando, o sentimento de frustração inerente ao conflito exposto. Pode traduzir-se na recusa de um comportamento de afecto, ou na adopção de um comportamento punitivo.

#### *Exemplos*

Na história 5, o pai vai “castigá-la... pô-la no quarto escuro, porque empurrou a sua colega”.

Na história 9, “vai-lhe ralhar, vai dizer para ela nunca mais voltar a fazer isso para que não volte a haver sarilhos”.

## COMPORTAMENTOS PARENTAIS DISCIPLINARES

### **Punição**

1. Inexistência – A criança não faz qualquer referência a comportamentos punitivos utilizados pela figura parental.
2. Intensidade média – A criança representa a figura parental como adoptando punições não físicas, como repreensões verbais, alteração de voz e/ou ameaças de castigo.

#### *Exemplos*

Na história 3, a mãe “vai bater com a colher na mesa para ela se calar”, ou “depois ele pergunta assim: ‘Paras de cantar e comes!’”.

Na história 4, o pai diz: “ O que é que foi? Ainda levas por cima!!!”.

3. Intensidade elevada – A criança representa a figura parental como adoptando punições físicas, como bater, dar uma palmada, empurrar.

#### *Exemplos*

Na história 5, “o pai vai-lhe bater, porque ela empurrou a menina”. Na história 8, “o pai andava sempre a bater no filho”.

### **Indução**

1. Inexistência – A criança não faz qualquer referência a comportamentos de indução utilizados pela figura parental
2. Intensidade média – A criança faz referência ao uso de directrizes, por parte das figuras parentais, sem evocação de um princípio de acção e/ou regra generalizável a situações similares.



### *Exemplos*

Na história 2, a mãe “vai-lhe dizer para ela não voltar a andar com a bicicleta muito de força”.

Na história 5, a mãe “vai dizer para ela não voltar a fazer aquilo e vai dizer para ela pedir desculpa à colega”.

3. Intensidade elevada – A criança representa a figura parental como recorrendo a explicações, à apresentação de alternativas, à explicitação de um princípio de acção, bem como à evocação de regras e princípios sociais e/ou morais passíveis de ser aplicados em situações análogas.

### *Exemplos*

Na história 2, “o pai ensinou a andar de bicicleta e depois ela aprendeu sem cair”.

Na história 6, “Vai dizer à menina para se calar, porque, por exemplo, se ela fosse comer ao restaurante, era má educação ela cantar à mesa, para ela ter uma boa educação. (...) e a menina viu, também aprendeu que era má educação cantar à mesa”.

## **Ausência de Confronto**

1. Inexistência – A criança não faz qualquer referência a comportamentos de ausência de confronto por parte das figuras parentais.
2. Algum confronto – A criança representa a figura parental como tomando conhecimento do comportamento inadequado do protagonista da história, mas não existe um comportamento de confronto disciplinar face ao mesmo.

### *Exemplos*

Na história 7, o pai “vai perguntar por que é que elas andaram à bulha.”, não assumindo qualquer comportamento disciplinar face ao comportamento desadequado das duas irmãs.

Na história 8, “o pai assinou a ficha”, não existindo qualquer comportamento disciplinar em relação aos resultados escolares inferiores aos habituais.

3. Ausência de confronto – A criança representa a figura parental como cedendo às solicitações da criança protagonista e/ou ignorando completamente o seu comportamento inadequado.

### *Exemplos*

Na história 8, o pai “vai dar muitos beijinhos” à filha, ignorando os resultados escolares inferiores aos habituais da criança.

Na história 9, a mãe “vai comprar o chocolate” para a criança.

## COERÊNCIA EMOCIONAL

1. Inexistência, incoerência ou inadequação do argumento – expressão de estados emocionais inadequados, em função dos comportamentos descritos e/ou da situação de conflito apresentada. Mudança repentina de estado emocional, sem devida justificação. Apresentação de justificações social e moralmente desajustadas dos estados emocionais.

### *Exemplos*

Na história 2, o pai “sente-se bem, porque o filho torceu uma perna”.

Na história 8, o pai “Está contente por não parar de bater no filho”.

2. Alguma incoerência e/ou argumentos inadequados – narrativa em que, apesar de ser compreensível o fio condutor, as transições entre emoções e os sentimentos experimentados pelos personagens são marcados por alguma incoerência.

### *Exemplos*

Na história 2, a mãe e a filha “estão tristes, porque a menina caiu” e, depois de “a mãe curar a ferida dela”, permanecem ambas tristes, “porque a menina se aleijou”.

Na história 9, o menino sente-se mal, porque roubou o chocolate e o pai “sente-se mal, porque se calhar vem aí a polícia atrás dele”. O pai devolve o chocolate e, no final, ambos se “sentem mal, porque o filho roubou”.

3. Coerência e adequação médias – as emoções descritas são consonantes com os acontecimentos da narrativa, percebendo-se a transição entre estados emocionais. No entanto, verificam-se pequenas incoerências na justificação das emoções experimentadas pelos personagens.

### *Exemplos*

Na história 1, o menino “está sentir-se mal, porque quer ir ver os desenhos animados” e o “pai sente-se bem, porque está a falar com o amigo”. O pai vai para casa, acedendo à vontade da criança e o menino “sente-se bem, por estar a ver televisão” e o pai “sente-se bem por o filho estar a ver televisão”.

Na história 3, a mãe “sente-se triste, porque elas estão zangadas...as duas.” e a criança “sente-se bem, porque está a cantar à mesa e a mãe meteu-o de castigo”, sendo incoerente a associação entre o castigo e o sentimento de bem-estar da criança.

Todavia, os restantes estados emocionais são coerentemente justificados. Depois da

intervenção parental, a criança sente-se “feliz, porque está a jogar *Playstation*” e a mãe sente-se “feliz, porque elas já não estão zangadas”.

4. Coerência total e bem argumentada – as emoções descritas na narrativa são consonantes com as situações de conflito descritas, e as justificações dos estados emocionais dos personagens são coerentes em relação aos acontecimentos da história.

#### *Exemplos*

Na história 6, a mãe e a menina sentem-se tristes, porque a menina não consegue fazer os deveres e, depois de “a mãe ajudar a fazer os trabalhos de casa”, “sentem-se muito felizes”.

Na história 10, a menina sente-se “um bocadinho triste, porque viu que ia fazer uma surpresa ao pai e caiu e partiu o copo” e o pai sente-se “Um bocadinho zangado, porque soube que a filha podia-se magoar”. O pai “vai-lhe dizer para ter mais cuidado”. Depois da intervenção parental, a criança fica a sentir-se “um bocadinho triste, porque soube que o pai lhe ralhou, mas um bocadinho contente, porque soube que devia ter mais cuidado” e o pai sente-se “um bocadinho triste, porque soube que o pai lhe ralhou, mas um bocadinho contente, porque soube que devia ter mais cuidado”.

### COERÊNCIA NARRATIVA

1. Referência a temáticas “bizarras” – A criança apresenta uma resolução da história que entra em ruptura com o enquadramento da narrativa, assumindo-se como não adaptativa, atípica, desorganizada e de carácter negativo.

#### *Exemplos*

Na história 3, o pai “brincou e torceu-lhe a cabeça.”; ou “o pai vai pôr o seu filho virado de cabeça para baixo e disse “Socorro mamã! Socorro mamã!”. Queria dar uma cambalhota para trás e, sem querer, aleijou-o...de propósito, fez de propósito”.

Na história 6, a criança “está a sentir que quer uma faca para espetar no coração.”

2. Incoerência, inadequação, não resolução dos conflitos – A criança não apresenta uma resolução para a situação ou constrói uma resolução inadequada. Traduz-se na introdução de informação descontextualizada, na ausência e inconsistência da ligação entre as diversas partes da narrativa.

#### *Exemplos*

Na história 1, a mãe “vai para casa levar a amiga para a beira dela”, para que a criança possa ver os desenhos animados.

Na história 8, o pai “perdoou a menina e já ficou mais contente”, no entanto, o

problema do mau desempenho escolar da criança não é solucionado, ou a história termina com “a mãe e o filho a tirar má nota”.

3. Coerência e adequação médias – As estratégias enunciadas pela criança para a resolução do conflito são coerentes e adequadas, mas o grau de elaboração da narrativa é incipiente.

#### *Exemplos*

Na história 6, a mãe ajuda a criança a realizar os trabalhos de casa e, no final da história, a “o filho está a trabalhar na escola”.

Na história 7, a mãe “disse assim para elas: “Uma vai jogar *Playstation* e a outra vai para o computador. E perguntou a ela (à menina): ‘Queres jogar *Playstation* ou computador?’ e ela: ‘*Playstation*’ e ela: ‘Computador’. Ela foi jogar computador e a irmã *Playstation* (...) E depois elas jogaram e ficaram amigas” sendo omitido o conflito entre as irmãs.

4. Coerência total e bem argumentada – Corresponde a uma resolução construtiva e adaptativa do conflito apresentado na história. Reflete-se na resolução dos conflitos apresentados, através do recurso à ajuda parental, ou à mobilização da própria criança, e na ordenação coerente dos sucessivos acontecimentos da história. Em determinados casos, e em função da fase desenvolvimental em que a criança se encontra, contempla a explicitação de um princípio de acção susceptível de ser generalizado a situações similares. O grau de coerência da narrativa é também susceptível de ser aferido a partir da inclusão de pormenores que enriquecem e complexificam o enredo da narrativa.

#### *Exemplos*

Na história 2, a mãe “cura a ferida” e, “depois, quando acabou de curar, foi andar de bicicleta outra vez mas devagarinho”.

Na história 6, a mãe ajuda a criança a fazer os trabalhos de casa e “depois, ela fez os deveres outra vez e, no dia seguinte, quando foi para a escola, ouviu tudo e já sabia fazer os trabalhos de casa”.

# **ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **Tabelas de Resultados**

Tabela 1

*Características da amostra recolhida de 40 crianças*

Caraterísticas	Frequência	Percentagem
Sexo		
Masculino	21	52,5%
Feminino	19	47,5%
Organização do Agregado Familiar		
Pais Juntos	26	65%
Pais Separados	14	35%
Vive só com a Mãe	5	12,5%
Vive mais com a Mãe do que com o Pai	4	10%
Vive metade do tempo com a Mãe e metade do tempo com o Pai	4	10%
Mãe Viúva	1	2.5%

Tabela 2

*Características das crianças filhas de pais separados (n = 13)*

Caraterísticas	Frequência	Percentagem
Houve mudança no agregado familiar?		
Não houve mudança	2	15%
Houve mudança	11	85%
Continuidade da relação com a figura materna?		
Continuidade	4	31%
Mudança na continuidade	9	69%
Existência de outras figuras femininas/maternas?		
Ausência	7	54%
Presença	6	46%

*Nota.* Houve um sujeito que não respondeu aos dados relativamente às características do seu agregado familiar, pelo que  $n = 13$ .



Tabela 3

*Histórias, conteúdo, temática disciplinar, temática afectiva e temática dominante*

Histórias	Conteúdo	Temática Disciplinar	Temática Afectiva	Temática Dominante
História 1 (A)	Insistência da criança em ir para casa interrompendo uma conversa entre adultos.	Conflito de interesses entre a criança e a figura parental.	Sentimento de frustração resultante da privação de uma actividade do seu agrado.	Disciplinar.
História 2 (B)	Queda de bicicleta devido a descuido.	Envolvimento com comportamento que envolve algum risco físico.	Sentimento de frustração face à impossibilidade de prosseguir uma actividade do seu agrado.	Afectiva.
História 3 (C)	Agressão física a um/a colega numa situação de jogo.	Conflito com os pares presenciado pela figura parental.	Sentimento de frustração face à possibilidade de perder o jogo.	Disciplinar.
História 4 (D)	Incapacidade de resolução dos trabalhos de casa devido à falta de atenção na aula.	Comportamento inadequado no contexto da sala de aula.	Vulnerabilidade emocional resultante da dificuldade de resolução dos trabalhos de casa.	Afectiva.

Tabela 4

*Valores médios de acordo intercodificadores durante fase de treino*

Dimensões/Categorias	Média Acordo (%)	Amplitude do Acordo
Comportamentos Parentais de Afecto		
Aceitação	80%	75 - 83
Rejeição	77%	72 - 83
Comportamentos Parentais Disciplinares		
Punição	95%	90 - 100
Indução	75%	67 - 83
Ausência de Confronto	80%	75 - 85
Coerência Emocional	46%	33 - 61
Coerência Narrativa	49%	38 - 61

Tabela 5

*Comparação dos valores médios de ansiedade obtidos no SCARED-R, entre a subamostra de rapazes (n = 21) e de raparigas (n = 19)*

Variáveis SCARED-R	<u>Média das Ordens</u>		U de Mann-	Z	Asympt.
	Masculino (n = 21)	Feminino (n = 19)	Whitney		(2-tailed)
Escala Global	19.57	21.53	180.0	-.528	.597
Perturbação de Pânico	21.19	19.74	185.0	-.394	.693
Perturbação de Ansiedade Generalizada	24.52	16.05	115.0	-2.303	.021 *
Perturbação de Ansiedade de Separação	18.64	22.55	160.5	-1.065	.287
Fobia Social	19.24	21.89	173.0	-.724	.469
Fobia Escolar	20.57	20.42	198.0	-.044	.965
Fobia Específica Situacional	19.31	21.82	174.5	-.685	.493
Fobia Específica Sangue	16.55	24.87	116.5	-2.263	.024 *
Fobia Específica Animais	19.81	21.26	185.0	-.406	.685
Perturbação Obsessivo-Compulsiva	19.00	22.16	168.0	-.860	.390
Perturbação Stress Pós-Traumático	19.81	21.26	185.0	-.398	.690

*Nota.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$ .

Tabela 6

*Comparação dos valores de médios de medo obtidos no FSSC-R, entre a subamostra de rapazes ( $n = 21^1$ ) e de raparigas ( $n = 19$ )*

Variáveis FSSC-R	<u>Média das Ordens</u>		U de Mann-Whitney	Z	Asympt. (2-tailed)
	Masculino ( $n = 21^1$ )	Feminino ( $n = 19$ )			
Escala Total	16.73	23.45	124.5	-1.841	.066
Medo de falhar e da crítica	18.98	22.18	167.5	-.870	.384
Medo do perigo, morte ou ferimentos <sup>1</sup>	16.65	23.53	123.0	-1.888	.059
Medo do desconhecido	18.05	23.21	148.0	-1.399	.162
Medo de animais	18.07	23.18	148.5	-1.389	.165
Medo relacionado com actos médicos	17.50	23.82	136.5	-1.728	.084

*Nota.* <sup>1</sup> Excepto no Factor 2 – Medo do perigo, morte ou ferimentos, em que o  $n = 20$ , para o sexo Masculino.

Tabela 7

*Comparação dos valores de ansiedade obtidos no SCARED-R, entre a subamostra de crianças filhas de pais juntos (n = 26) e crianças filhas de pais separados (n = 14)*

Variáveis SCARED-R	Média das Ordens		U de Mann-Whitney	Z	Asympt. (2-tailed)
	Pais Juntos (n = 26)	Pais Separados (n = 14)			
Escala Global	23.00	15.86	117.0	-1.844	.065
Perturbação de Pânico	21.83	18.04	147.5	-.982	.326
Perturbação de Ansiedade Generalizada	22.42	16.93	132.0	-1.427	.154
Perturbação de Ansiedade de Separação	22.25	17.25	136.5	-1.301	.193
Fobia Social	19.73	21.93	162.0	-.572	.567
Fobia Escolar	19.54	22.29	157.0	-.772	.440
Fobia Específica Situacional	22.75	16.82	123.5	-1.678	.093
Fobia Específica Sangue	22.48	16.82	130.5	-1.470	.142
Fobia Específica Animais	23.00	15.86	117.0	-1.904	.057
Perturbação Obsessivo-Compulsiva	21.27	19.07	162.0	-.572	.567
Perturbação Stress Pós-Traumático	21.54	18.57	155.0	-.776	.437

Tabela 8

*Comparação dos valores de medo obtidos no FSSC-R, entre a subamostra de crianças filhas de pais juntos (n = 26) e filhas de pais separados (n = 14<sup>1</sup>)*

Variáveis FSSC-R	Média das Ordens		U de Mann-Whitney	Z	Asympt. (2-tailed)
	Pais Juntos (n = 26)	Pais Separados (n = 14)			
Escala Total	21.88	16.23	120.0	-1.460	.144
Factor 1 - Medo de falhar e da crítica	21.60	18.46	153.5	-.811	.417
Factor 2 - Medo do perigo, morte ou ferimentos <sup>1</sup>	21.90	16.19	119.5	-1.479	.139
Factor 3 - Medo do desconhecido	22.42	16.93	132.0	-1.422	.155
Factor 4 - Medo de animais	22.94	15.96	118.5	-1.810	.070
Factor 5 - Medo relacionado com actos médicos	22.77	16.29	123.0	-1.694	.090

*Nota.* <sup>1</sup> Excepto no Factor 2 – Medo do perigo, morte ou ferimentos, em que o n = 13, para as crianças filhas de Pais Separados.

Tabela 9

*Intercorrelações entre as categorias de representação materna da EARCFP*

	<u>Comportamentos Parentais de Afecto</u>		<u>Comportamentos Parentais Disciplinares</u>			Coerência Emocional	Coerência Narrativa
	Aceitação	Rejeição	Punição	Indução	Ausência de Confronto		
Comportamentos Parentais de Afecto							
Aceitação	1	-.516**	-.591**	.102	.193	.101	.240
Rejeição	-	1	.517**	.004	-.175	-.195	-.234
Comportamentos Parentais Disciplinares							
Punição	-	-	1	-.075	-.227	-.028	-.147
Indução	-	-	-	1	-.758**	.125	.446**
Ausência de Confronto	-	-	-	-	1	-.023	-.324*
Coerência Emocional	-	-	-	-	-	1	.536**
Coerência Narrativa	-	-	-	-	-	-	1

*Notas.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).\*\* Significativo para  $p \leq 0.01$  (Sig. 2-tailed).

Tabela 10

*Correlações a partir do rho de Spearman entre as categorias das narrativas EARCFP, na situação afectiva e na situação disciplinar, e a Escala Global de Ansiedade do SCARED-R (N = 40) e a Escala Total de Medos do FSSC-R (N = 39)*

Variáveis EARCFP	<u>Escala Global de Ansiedade</u>		<u>Escala Total de Medos</u>	
	Coeficiente de Correlação	Sig. (2-tailed)	Coeficiente de Correlação	Sig. (2-tailed)
<u>Situação Afectiva</u>				
Aceitação	.128	.431	.107	.517
Rejeição	-.158	.331	-.165	.317
Punição	.128	.430	.032	.849
Indução	-.073	.656	.131	.427
Ausência de Confronto	-.194	.231	.081	.624
<u>Situação Disciplinar</u>				
Aceitação	-.032	.846	.081	.624
Rejeição	-.144	.376	-.149	.365
Punição	-.200	.216	-.194	.236
Indução	-.089	.583	-.009	.957
Ausência de Confronto	.151	.353	.052	.753



Tabela 11

*Correlações entre as categorias da EARCFP e as subescalas de ansiedade do SCARED-R, nas situações afectivas e nas situações disciplinares (N = 40)*

Variáveis EARCFP	SCARED-R									
	Pert. Pânico	Pert. Ansiedade Generalizada	Pert. Ansiedade Separação	Fobia Social	Fobia Escolar	Fobia Específica Situacional	Fobia Específica Sangue	Fobia Específica Animais	Perturbação Obsessivo- Compulsiva	Perturbação Stress Pós- Traumático
<u>Situação Afectiva</u>										
Aceitação	.039	.049	-.112	.101	-.175	-.124	.027	-.082	.041	.258
Rejeição	-.141	-.120	-.173	.080	.157	-.059	-.206	.025	-.003	-.199
Punição	-.128	.056	-.238	-.106	-.018	-.026	-.096	-.112	-.109	-.289
Indução	-.030	-.226	-.096	-.154	.029	.037	.025	.080	-.036	-.145
Ausência de Confronto	.035	.256	.212	.147	-.126	.025	-.074	.040	.105	.214
<u>Situação Disciplinar</u>										
Aceitação	.164	-.199	.080	.077	.365*	.060	.168	.167	.037	.157
Rejeição	-.157	.127	-.120	-.178	-.378*	.066	-.259	-.080	-.045	-.221
Punição	.049	.291	.168	-.135	-.234	.232	-.139	.083	.105	-.009
Indução	.036	-.223	-.235	-.037	.062	-.068	.009	.216	-.140	.091
Ausência de Confronto	-.226	-.057	-.158	.113	.200	-.234	.031	-.056	-.016	-.223

Nota. \* Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).

Tabela 12

*Correlações entre as categorias da EARCFP e os factores de medos do FSSC-R, nas situações afectivas e nas situações disciplinares (N = 40)*

	FSSC-R				
	Medo de falhar e da crítica	Medo do perigo, morte ou ferimentos	Medo do desconhecido	Medo de animais	Medo relacionado com actos médicos
<u>Situação Afectiva</u>					
Aceitação	.104	.058	.135	.134	.112
Rejeição	-.207	-.113	-.262	.075	-.207
Punição	.083	.084	.080	-.079	-.217
Indução	.245	.044	.179	.256	.105
Ausência de Confronto	-.130	-.182	-.383*	-.224	-.174
<u>Situação Disciplinar</u>					
Aceitação	.152	.080	-.002	-.078	.056
Rejeição	-.181	-.112	-.049	-.126	-.273
Punição	-.056	-.215	-.023	-.082	-.083
Indução	-.039	-.106	.090	.112	.020
Ausência de Confronto	.116	.166	-.097	.140	-.035

*Nota.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).

Tabela 13

*Correlações entre as categorias das narrativas EARCFP, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, e a Escala Global de Ansiedade e a Escala Total de Medos, em crianças do sexo masculino (n = 20)*

Variáveis EARCFP	Escala Global de Ansiedade		Escala Total de Medos	
	Coeficiente de Correlação	Sig. (2-tailed)	Coeficiente de Correlação	Sig. (2-tailed)
<u>Situação Afectiva</u>				
Aceitação	.187	.430	.519*	.019
Rejeição	-.419	.066	-.317	.173
Punição	-.290	.214	-.150	.527
Indução	-.491*	.028	-.158	.506
Ausência de Confronto	.431	.058	.180	.447
<u>Situação Disciplinar</u>				
Aceitação	.149	.531	.145	.543
Rejeição	-.231	.327	-.286	.222
Punição	-.167	.482	-.104	.664
Indução	-.166	.483	.110	.643
Ausência de Confronto	-.175	.460	-.353	.127

Nota. \* Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).

Tabela 14

*Correlações entre os valores nas subescalas de ansiedade do SCARED-R e as categorias da EARCFP, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, em crianças do sexo masculino (n = 20)*

Variáveis EARCFP	SCARED-R									
	Pert. Pânico	Pert. Ansiedade Generalizada	Pert. Ansiedade Separação	Fobia Social	Fobia Escolar	Fobia Esp. Situacional	Fobia Esp. Sangue	Fobia Esp. Animais	Pert. Obsessivo-Compulsiva	Pert. Stress Pós-Traumático
<u>Situação Afectiva</u>										
Aceitação	.117	-.167	-.059	.260	-.285	.135	.444*	.177	.131	.211
Rejeição	-.327	-.348	-.406	-.001	.371	-.298	-.247	-.442*	-.107	-.319
Punição	-.251	-.123	-.224	-.105	-.031	.028	.046	-.125	-.107	-.319
Indução	-.311	-.098	-.291	-.183	.260	-.067	-.223	-.176	-.365	-.221
Ausência de Confronto	.244	-.084	.327	.080	-.315	.097	.181	.223	.411	.272
<u>Situação Disciplinar</u>										
Aceitação	.259	.221	-.075	.434*	.635**	.080	-.048	.118	-.035	.007
Rejeição	-.305	-.079	-.233	-.385	-.403	.105	-.235	-.126	-.043	-.118
Punição	-.096	-.064	.026	-.656**	-.479*	.180	-.059	-.011	.130	-.011
Indução	-.115	-.156	-.349	.081	.438*	.004	-.064	.174	-.300	-.079
Ausência de Confronto	-.287	.100	-.196	.260	.158	-.331	-.018	-.073	-.160	-.273

*Notas.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).

\*\* Significativo para  $p \leq 0.01$  (Sig. 2-tailed)

Tabela 15

*Correlações entre os valores nos factores de medo do FSSC-R e as categorias da EARCFP, na Situação Afectiva e na Situação Disciplinar, em crianças do sexo masculino (n = 21)*

Variáveis EARCFP	FSSC-R				
	Medo de falhar e da crítica	Medo do perigo, morte ou ferimentos	Medo do desconhecido	Medo de animais	Medo relacionado com actos médicos
<u>Situação Afectiva</u>					
Aceitação	.123	.423	.267	.153	.372
Rejeição	-.126	-.220	-.127	-.197	-.234
Punição	.019	-.191	.121	.019	-.028
Indução	-.142	-.200	.159	.048	.151
Ausência de Confronto	.158	.382	-.109	.055	.108
<u>Situação Disciplinar</u>					
Aceitação	.457*	-.093	.288	-.123	.002
Rejeição	-.523*	-.056	-.386	.199	-.187
Punição	-.015	.139	-.078	.026	-.297
Indução	.309	-.165	.376	.124	.352
Ausência de Confronto	-.215	-.295	-.378	-.336	-.217

\* Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).

Tabela 16

*Correlações entre as categorias das narrativas EARCFP, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, e a Escala Global de Ansiedade e a Escala Total de Medos, em crianças do sexo feminino (n = 19)*

Variáveis EARCFP	Escala Global de Ansiedade		Escala Total de Medos	
	Coeficiente de Correlação	Sig. (2-tailed)	Coeficiente de Correlação	Sig. (2-tailed)
<u>Situação Afectiva</u>				
Aceitação	-.248	.306	-.383	.106
Rejeição	.243	.315	.176	.472
Punição	-	-	-	-
Indução	.164	.501	.143	.559
Ausência de Confronto	-.042	.864	-.112	.649
<u>Situação Disciplinar</u>				
Aceitação	.070	.775	.004	.987
Rejeição	.007	.979	-.066	.788
Punição	.387	.102	.294	.221
Indução	-.113	.646	-.035	.886
Ausência de Confronto	-.121	.621	-.276	.253

Tabela 17

*Correlações entre os valores nas subescalas de ansiedade do SCARED-R e as categorias da EARCFP, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, nas crianças do sexo feminino (n = 19)*

Variáveis EARCFP	Pert. Pânico	Pert. Ans. Generalizada	Pert. Ans. Separação	Fobia Social	Foba Escolar	SCARED-R			Pert. Obsessivo-Compulsiva	Pert. Stress Pós-Traumático
						Fobia Esp. Situacional	Fobia Esp. Sangue	Fobia Esp. Animais		
<u>Situação Afectiva</u>										
Aceitação	-.089	-.031	-.106	-.064	-.085	-.370	-.273	-.365	-.012	.348
Rejeição	.029	.012	.194	.213	-.041	.231	.003	.617**	.170	-.069
Punição	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Indução	.355	-.147	.028	-.192	-.161	.128	.148	.366	.313	-.129
Ausência de Confronto	-.268	.218	.151	.278	.039	-.029	-.270	-.176	-.272	.207
<u>Situação Disciplinar</u>										
Aceitação	.125	-.297	.193	-.275	.200	-.001	.129	.195	.034	.266
Rejeição	-.027	.073	.027	.161	-.382	.068	-.208	.000	.027	-.315
Punição	.194	.424	.360	.484*	-.065	.316	-.052	.203	.134	.008
Indução	.041	-.146	-.102	-.266	-.224	-.202	-.157	.271	-.034	.244
Ausência de Confronto	-.177	-.105	-.203	-.134	.244	-.141	-.004	-.022	.168	-.179

*Notas.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).

\*\* Significativo para  $p \leq 0.01$  (Sig. 2-tailed)

Tabela 18

*Correlações entre os valores nos factores de medo do FSSC-R e as categorias da EARCFP, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, nas crianças do sexo feminino (n = 19)*

Variáveis EARCFP	FSSC-R				
	Medo de falhar e da crítica	Medo do perigo, morte ou ferimentos	Medo do desconhecido	Medo de animais	Medo relacionado com actos médicos
<u>Situação Afectiva</u>					
Aceitação	.075	-.291	-.349	-.325	-.190
Rejeição	-.064	.111	.284	-.005	-.253
Punição	-	-	-	-	-
Indução	.018	.191	.254	.247	.202
Ausência de Confronto	.065	-.080	-.109	-.366	-.114
<u>Situação Disciplinar</u>					
Aceitação	-.151	-.007	-.025	.193	.006
Rejeição	.073	.080	-.113	.107	-.095
Punição	.217	.185	.357	-.033	-.027
Indução	.072	.028	-.115	.308	-.215
Ausência de Confronto	-.094	-.136	-.402	-.145	-.166



Tabela 19

*Correlações entre os valores da escala global de ansiedade e da escala total de medos, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, nas crianças filhas de pais juntos (n = 26)*

Variáveis EARCFP	<u>Escala Global de Ansiedade</u>		<u>Escala Total de Medos</u>	
	Coeficiente de Correlação	Sig. (2-tailed)	Coeficiente de Correlação	Sig. (2-tailed)
<u>Situação Afectiva</u>				
Aceitação	.106	.607	.062	.762
Rejeição	-.147	.474	.002	.992
Punição	-.277	.170	-.142	.488
Indução	.090	.661	.150	.465
Ausência de Confronto	.002	.991	-.101	.624
<u>Situação Disciplinar</u>				
Aceitação	.079	.701	.262	.196
Rejeição	.064	.755	-.151	.461
Punição	.009	.964	-.117	.571
Indução	-.048	.816	.167	.415
Ausência de Confronto	-.082	.691	-.050	.808

Tabela 20

*Correlações entre os valores nas subescalas de ansiedade do SCARED-R e as categorias da EARCFP, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, nas crianças filhas de pais juntos (n = 26)*

Variáveis EARCFP	SCARED-R									
	Pert. Pânico	Pert. Ansiedade Generalizada	Pert. Ansiedade Separação	Fobia Social	Fobia Escolar	Fobia Específica Situacional	Fobia Específica Sangue	Fobia Específica Animais	Perturbação Obsessivo-Compulsiva	Perturbação Stress Pós-Traumático
<u>Situação Afectiva</u>										
Aceitação	.126	.137	-.007	.167	-.208	-.020	.174	.081	.024	.361
Rejeição	-.274	-.074	-.259	-.029	.140	.040	-.031	-.137	.109	-.346
Punição	-.250	-.036	-.339	-.193	-.123	-.057	-.122	-.232	-.093	-.282
Indução	.150	-.253	.087	.061	.163	.171	.088	.046	.068	-.055
Ausência de Confronto	-.081	.273	.113	-.060	-.256	-.076	-.113	.113	.016	.117
<u>Situação Disciplinar</u>										
Aceitação	.160	-.185	.012	.030	.452*	.018	.203	.088	.114	.185
Rejeição	.088	.196	.091	-.074	-.373	.232	-.287	.130	.037	-.198
Punição	-.037	.270	.023	-.116	-.267	.113	-.345	.057	.040	-.166
Indução	-.046	-.195	-.265	.114	.212	-.015	.076	.123	-.169	.226
Ausência de Confronto	-.071	-.105	-.094	.046	.268	-.145	.264	.026	.031	-.077

*Nota.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).

Tabela 21

*Correlações entre os valores nos factores de medo do FSSC-R e as categorias da EARCFP, nas situações afectivas e nas situações disciplinares, nas crianças filhas de pais juntos (n = 26)*

Variáveis EARCFP	FSSC-R				
	Medo de falhar e da crítica	Medo do perigo, morte ou ferimentos	Medo do desconhecido	Medo de animais	Medo relacionado com actos médicos
<u>Situação Afectiva</u>					
Aceitação	.270	.095	.069	-.036	.048
Rejeição	-.017	.071	-.002	-.111	-.161
Punição	-.214	-.164	-.057	-.043	-.029
Indução	-.050	.006	.199	.095	.238
Ausência de Confronto	.175	.091	-.201	-.160	-.283
<u>Situação Disciplinar</u>					
Aceitação	.230	.257	.105	.269	.334
Rejeição	-.118	-.151	-.100	.002	-.305
Punição	.023	-.112	-.101	-.142	-.404*
Indução	.197	.052	.143	.294	.252
Ausência de Confronto	.029	.136	-.215	-.143	.046

*Nota.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$  (Sig. 2-tailed).

Tabela 22

*Correlações entre os valores de sintomatologia ansiosa (SCARED-R) e de coerência emocional e coerência narrativa (EARCFP), nas histórias de temática afectiva e nas histórias de temática disciplinar*

Variáveis SCARED-R	Situação Afectiva		Situação Disciplinar	
	Coerência Emocional	Coerência Narrativa	Coerência Emocional	Coerência Narrativa
Escala Global	.103	.182	.374*	.209
Perturbação de Pânico	-.048	.104	.308	.208
Perturbação de Ansiedade Generalizada	.189	.000	.221	.138
Perturbação de Ansiedade de Separação	.138	.132	.319*	.074
Fobia Social	-.092	.100	.014	-.110
Fobia Escolar	-.017	-.183	.118	.166
Fobia Específica Situacional	.020	.231	.257	.127
Fobia Específica Sangue	-.140	.114	.209	.103
Fobia Específica Animais	.229	.047	.302	.202
Perturbação Obsessivo-Compulsiva	.248	.258	.070	.095
Perturbação Stress Pós-Traumático	.178	.206	.014	.091

*Nota.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$ .

Tabela 23

*Correlações entre os valores nos factores de medo (FSSC-R) e de coerência emocional e coerência narrativa (EARCFP), nas histórias de temática afectiva e nas histórias de temática disciplinar*

Variáveis FSSC-R	<u>Situação Afectiva</u>		<u>Situação Disciplinar</u>	
	Coerência Emocional	Coerência Narrativa	Coerência Emocional	Coerência Narrativa
Escala Total	-.107	.205	.399*	.265
Medo de falhar e da crítica	.024	.054	.163	.058
Medo do perigo, morte ou ferimentos <sup>1</sup>	-.049	.219	.211	.120
Medo do desconhecido	-.286	.189	.302	.212
Medo de animais	-.083	.022	.292	.213
Medo relacionado com actos médicos	-.200	.048	.356	.265

*Nota.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$ .

Tabela 24

*Comparação dos níveis de ansiedade dos grupos da amostra constituídos a partir das dimensões de representação materna nas situações afectivas (EARCFP)*

Variáveis SCARED-R		Situação Afectiva				
		Aceitação	Rejeição	Punição	Indução	Ausência de Confronto
Escala Global	Qui-quadrado	.893	.683	1.558	.415	1.720
	Asymp. Sig.	.640	.711	.212	.813	.633
Perturbação de Pânico	Qui-quadrado	1.757	.707	.641	.455	.249
	Asymp. Sig.	.415	.702	.424	.797	.969
Perturbação de Ansiedade Generalizada	Qui-quadrado	.047	.838	.122	.976	2.992
	Asymp. Sig.	.977	.658	.726	.614	.393
Perturbação de Ansiedade de Separação	Qui-quadrado	1.636	1.195	2.204	.139	1.871
	Asymp. Sig.	.441	.550	.138	.933	.600
Fobia Social	Qui-quadrado	.435	.315	.436	.178	1.328
	Asymp. Sig.	.805	.854	.509	.915	.723
Fobia Escolar	Qui-quadrado	1.605	1.070	.012	.033	1.645
	Asymp. Sig.	.448	.586	.911	.984	.649
Fobia Específica Situacional	Qui-quadrado	.846	.493	.027	3.465	3.726
	Asymp. Sig.	.655	.781	.911	.177	.293
Fobia Específica Sangue	Qui-quadrado	.032	1.613	.356	3.988	1.387
	Asymp. Sig.	.984	.446	.551	.136	.709
Fobia Específica Animais	Qui-quadrado	2.860	.500	.486	.978	1.418
	Asymp. Sig.	.239	.779	.486	.613	.701
Perturbação Obsessivo-Compulsiva	Qui-quadrado	1.175	.044	.463	.021	3.065
	Asymp. Sig.	.556	.978	.496	.990	.382
Perturbação Stress Pós-Traumático	Qui-quadrado	3.580	2.129	3.255	1.452	1.516
	Asymp. Sig.	.167	.345	.071	.484	.679

*Nota.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$ .

Tabela 25

*Comparação dos níveis de medo dos grupos da amostra constituídos a partir das dimensões de representação materna na situação afectiva (EARCFP)*

Variáveis FSSC-R		Situação Afectiva				
		Aceitação	Rejeição	Punição	Indução	Ausência de Confronto
Escala Total de Medo	Qui-quadrado	.257	.713	1,434	1.745	1.086
	Asymp. Sig.	.880	.700	.231	.418	.780
Medo de falhar e da crítica	Qui-quadrado	1.721	2.427	.122	.122	4.016
	Asymp. Sig.	.423	.297	.727	.941	.260
Medo do perigo, da morte e de ferimentos	Qui-quadrado	.909	.446	1.762	2.032	1.696
	Asymp. Sig.	.635	.800	.184	.362	.638
Medo do desconhecido	Qui-quadrado	.047	.121	.021	2.594	1.383
	Asymp. Sig.	.977	.941	.886	.273	.710
Medo de animais	Qui-quadrado	.621	2.398	.264	1.377	1.512
	Asymp. Sig.	.733	.302	.607	.502	.679
Medo de actos médicos	Qui-quadrado	.206	2.743	.268	2.648	1.492
	Asymp. Sig.	.902	.254	.605	.266	.684
	Asymp. Sig.	.257	.713	1,434	1.745	1.086

Tabela 26

*Comparação dos níveis de ansiedade) dos grupos da amostra constituídos a partir das dimensões de representação materna na situação disciplinar (EARCFP)*

Variáveis SCARED-R		Situação Disciplinar				
		Aceitação	Rejeição	Punição	Indução	Ausência de Confronto
Escala Geral	Qui-quadrado	.715	.982	1.744	1.002	1.920
	Asymp. Sig.	.699	.612	.627	.606	.383
Perturbação de Pânico	Qui-quadrado	1.234	.969	.224	.822	2.025
	Asymp. Sig.	.540	.616	.974	.663	.363
Perturbação de Ansiedade Generalizada	Qui-quadrado	3.794	1.941	3.579	3.730	.171
	Asymp. Sig.	.150	.379	.311	.155	.918
Perturbação de Ansiedade de Separação	Qui-quadrado	1.813	.907	4.038	2.022	2.672
	Asymp. Sig.	.404	.636	.257	.364	.263
Fobia Social	Qui-quadrado	1.763	1.504	5.782	11.046**	.713
	Asymp. Sig.	.414	.471	.123	.004	.700
Fobia Escolar	Qui-quadrado	9.239*	7.664*	2.311	2.490	1.677
	Asymp. Sig.	0.10	.022	.510	.288	.432
Fobia Específica Situacional	Qui-quadrado	.289	2.152	3.954	1.980	2.139
	Asymp. Sig.	.865	.341	.266	.372	.349
Fobia Específica Sangue	Qui-quadrado	1.135	2.616	7.841*	.425	.930
	Asymp. Sig.	.567	.270	.049	.808	.628
Fobia Específica Animais	Qui-quadrado	1.102	.328	2.625	3.048	.122
	Asymp. Sig.	.576	.849	.453	.218	.941
Perturbação Obsessivo-Compulsiva	Qui-quadrado	.569	1.042	1.104	.038	.027
	Asymp. Sig.	.752	.594	.776	.981	.986
Perturbação Stress Pós-Traumático	Qui-quadrado	.969	2.385	.129	1.415	3.971
	Asymp. Sig.	.616	.303	.988	.493	.137

*Notas.* \* Significativo para  $p \leq 0.05$ .

\*\* Significativo para  $p \leq 0.01$ .



Tabela 27

*Comparação dos níveis de medo (FSSC-R) dos grupos da amostra constituídos a partir das dimensões de Representação Materna na situação disciplinar (EARCFP)*

Variáveis FSSC-R		Situação Disciplinar				
		Aceitação	Rejeição	Punição	Indução	Ausência de Confronto
Escala Total de Medo	Qui-quadrado	.510	1.047	3.126	1.106	3.355
	Asymp. Sig.	.775	.592	.373	.575	.187
Medo de falhar e da crítica	Qui-quadrado	1.237	2.129	1.251	2.529	2.577
	Asymp. Sig.	.539	.345	.741	.282	.276
Medo do perigo, da morte e de ferimentos	Qui-quadrado	.522	.517	5.635	.332	1.283
	Asymp. Sig.	.770	.772	.131	.847	.527
Medo do desconhecido	Qui-quadrado	1.365	2.875	3.083	1.322	5.765
	Asymp. Sig.	.505	.238	.379	.516	.056
Medo de animais	Qui-quadrado	.863	1.238	1.947	4.772	2.165
	Asymp. Sig.	.650	.538	.584	.092	.339
Medo de actos médicos	Qui-quadrado	2.775	1.689	4.893	1.281	3.351
	Asymp. Sig.	.250	.430	.180	.527	.187
	Asymp. Sig.	.510	1.047	3.126	1.106	3.355